

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Fojtů

Úprava knihy pro čtenáře se sluchovým postižením

J. K. Rowlingová – Harry Potter a Kámen mudrců

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Úprava knihy pro čtenáře se sluchovým postižením: J. K. Rowlingová – Harry Potter a Kámen mudrců“ vypracovala samostatně na základě literatury a pramenů uvedených v seznamu použité literatury.

V Olomouci, 17. 4. 2019

.....
Monika Fojtů

Děkuji Mgr. Lucii Pastierikové, Ph.D. za vstřícný přístup a odborné vedení diplomové práce, a také doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za poskytování cenných rad.

Dále děkuji vedení SŠ, ZŠ, MŠ pro sluchově postižené v Olomouci za poskytnutí podmínek pro realizaci ověření upravené knihy, a to především PaedDr. Kamile Říkové a žákům páté třídy za ochotu a spolupráci.

Poděkování patří také rodině a kamarádům za podporu při studiu a psaní této diplomové práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Fojtů
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Úprava knihy pro čtenáře se sluchovým postižením: J. K. Rowlingová – Harry Potter a Kámen mudrců
Název v angličtině:	The editing of a book for readers with hearing disabilities: J. K. Rowling – Harry Potter and the Philosopher's Stone
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá úpravou literární předlohy pro čtenáře se sluchovým postižením. Nejprve jsme se zabývali problematikou sluchového postižení, jeho dopadu na rozvoj řeči a také s tím souvisejícími komunikačními systémy. Vzhledem k tématu jsme se v práci soustředili především na problematiku čtení a faktory, které jej ovlivňují. V neposlední řadě jsme se věnovali metodice úpravy knih, na kterou jsme konkrétními kroky navázali v praktické části. Součástí práce je také ověření upraveného textu.
Klíčová slova:	sluchové postižení, komunikační systémy neslyšících, čtení neslyšících, úprava knihy, zjednodušené texty
Anotace v angličtině:	The thesis deals with an adjustment of literary artwork for readers with a hearing impairment. At first, we have dealt with a problematic of a hearing impairment, impact on a speech development and communication systems that relate to this issue. Due to the topic we have focused on a problematic of reading and influencing factors, because these issues have been the most important for us. We have also paid attention to methodology of an adjustment of books and this issue we have extended in specific steps in a practical part. The verifying of adjusted text is a part of this thesis, too.

Klíčová slova v angličtině:	hearing impairment, communication systems of the deaf, reading books by the deaf, book adjustment, simplified texts
Přílohy vázané v práci:	Přílohy 1–9 Ukázky pracovních listů
Rozsah práce:	72 s.
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD	9
1. SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ	11
1.1 Vymezení sluchu a sluchového postižení	11
1.2 Klasifikace sluchových poruch	12
1.3 Vliv sluchového postižení na rozvoj mluvené řeči	16
1.4 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením	19
1.4.1 Audioorální komunikační systémy	20
1.4.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy	22
2. ČTENÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	26
2.1 Čtení a jeho význam	26
2.1.1 Metody výuky čtení	27
2.2 Čtenářská gramotnost	27
2.3 Funkční gramotnost	28
2.4 Faktory ovlivňující porozumění textu u jedinců se sluchovým postižením	29
2.4.1 Malá slovní zásoba	29
2.4.2 Záměna významů slov	30
2.4.3 Neznalost gramatiky	31
2.4.4 Neznalost frazeologie ustálených slovních spojení	31
2.5 Knihovna a osoby se sluchovým postižením	32
2.5.1 Fantasy literatura	33
3. METODIKA ÚPRAVY TEXTŮ PRO ČTENÁŘE SESLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	34
3.1 Výběr knihy pro úpravu	34
3.2 Úprava textu a věk čtenářů	35
3.3 Jak postupovat při úpravě textu	36
3.4 Ověřování srozumitelnosti upravených textů	42
PRAKTICKÁ ČÁST	44
4. ÚPRAVA KNIHY PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	44
4.1 Cíl praktické části	44
4.1.1 Cílová skupina	44
4.2 Výběr knihy pro úpravu	45

4.2.1	Harry Potter a Kámen mudrců	45
4.3	Metodika úpravy knih	45
4.4	Popis jednotlivých fází procesu úpravy textu	46
4.4.1	Úprava délky textu.....	47
4.4.2	Úprava sledu událostí.....	50
4.5	Ověřování srozumitelnosti upravené knihy	61
4.5.1	Tvorba pracovních listů	62
4.5.2	Průběh ověřování	65
DOPORUČENÍ PRO PRAXI		67
ZÁVĚR.....		68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		69
SEZNAM PŘÍLOH.....		72

ÚVOD

Nejprve zamysleme se nad tím, jaký význam má v životě člověka kniha. V knize najdeme mnoho informací. Pomáhá nám relaxovat a odpočinout si od všedních starostí. S knihou můžeme uniknout do jiného, fantaskního světa. Může nám pomoci v něčem, s čím si nevíme rady. Dnes však mnozí lidé vyměnili kouzlo, vůni a šustění knih za něco dnešní společnosti bližšího, modernějšího a praktičtějšího. Jen zřídka najdeme člověka, který si pro potřebu půjčí knihu, aby v ní našel radu. Mnohé neznalosti lidí vyřeší počítač nebo mobil s internetovým připojením. Tímto ovšem „neházíme všechny do jednoho pytle“. Jsou mezi námi stále jedinci, pro které má kniha nezaměnitelné kouzlo.

Někdy si říkáme, že je na trhu nepřehledné množství knih a každý by si některou vybral. Velké množství, ovšem mezi nimi i nekvalitních knih. Možná je to právě jedním z důvodů, proč někteří lidé vůbec nečtou. Možná je odradí návštěva knihovny či knihkupectví. Najednou se ocitnou uprostřed hromady knih, a protože neví, kterou si vybrat, odcházejí domů s prázdnou. Stále více odborníků se touto problematikou zabývá především u dětí, načež vznikly velmi zajímavé a přínosné projekty, právě na podporu čtenářství, jako je např. Noc s Andersenem nebo Čtení pomáhá.

V souvislosti s naším oborem a v závislosti na přednášce od paní docentky Evy Souralové jsme se dozvěděli o možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti u čtenářů se sluchovým postižením právě úpravou knih. Již mnoho let se takovým úpravám věnují studenti Olomoucké pedagogické fakulty ve spolupráci s paní docentkou. Proto i my jsme se rozhodli věnovat naši diplomovou práci této problematice, z čehož věříme, že vznikne pěkná a užitečná práce.

Hlavním cílem této diplomové práce je upravit knihu Harry Potter a Kámen mudrců pomocí jazykových prostředků do takové podoby, aby svým obsahem byla přístupná jedincům se sluchovým postižením a také všem, kterým činí čtení obtížné. K úpravě této knihy nás vedl zájem žáků ze SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Olomouci, o kterém jsme se dozvěděli na základě setkání s paní doktorkou Kamilou Říkovskou.

V teoretické části naší práce se nejdříve seznámíme s problematikou sluchového postižení, klasifikací sluchových poruch a také komunikačními systémy. Neopomeneme ani vliv sluchového postižení na rozvoj mluvené řeči. Dále se zaměříme na význam čtení v životě člověka a do jaké míry je ovlivňováno právě sluchovým postižením. Poslední kapitulu teoretické části věnujeme metodice úpravy knih, na kterou následně navážeme

v praktické části. Budeme se snažit upravit vybranou knihu do takové podoby, aby byla přístupná především čtenářům se sluchovým postižením, ale také jedincům s jiným druhem znevýhodnění či malým čtenářům. Po zpracování knihy jednotlivé kroky úpravy popíšeme a na samotných čtenářích ověříme její srozumitelnost.

TEORETICKÁ ČÁST

1. SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Vzhledem k tématu diplomové práce, jež se zaměřuje na úpravu knihy pro osoby se sluchovým postižením, je třeba nejprve vymezit pojem sluchové postižení, jeho dopady na život jedince a klasifikaci sluchových poruch. V této kapitole se budeme zabývat také vlivem sluchového postižení na rozvoj mluvené řeči a neopomeneme ani komunikační systémy.

„Lidská společnost a vlastně téměř všichni členové živočišné říše jsou odkázáni na sluchové vnímání, a to mimo jiné i z důvodů komunikačních. Všechna zvířata vydávající zvuky jakoby předpokládala, že budou slyšena a také vyslyšena. Pokud bychom nevyslechli štěkot a vrčení psa, asi bychom nedopadli dobře. Na podobném, i když neuvědoměném předpokladu staví troubící jelen, křičící sojka nebo syčící had. U člověka je to velmi dokonalý systém, který mu umožňuje vedle prvosignálních projevů také využít komunikace založené na mluvení a slyšení.“ (Potměšil, 2003, s. 28)

1.1 Vymezení sluchu a sluchového postižení

„Sluch spolu s řečí tvoří integrální základ lidské komunikace. Její prostředkem jsou slova, která dovolují připomenout všechny zkušenosti a znalosti zapsány v obrovské paměti lidského mozku a umožňují vyjadřovat v gramatických vazbách vlastní myšlenky.“ (Nádvorníková, in Kerekrétiová a kol., 2016, s. 285)

Sluch je bezpochyby nejdůležitějším smyslem, kterým získáváme informace, a tím rozvíjíme myšlení a řeč v mluvené podobě. (Potměšil, 2003)

Sluch má v životě člověka obrovský význam. S prostředím, ve kterém žijeme, jsme spojeni především zrakem a sluchem. Na základě sluchu vzniká řeč tím, že dítě napodobuje řeč svých nejbližších. Sluchem jsme také emocionálně spjati se svým okolím, což je velmi důležité především u dětí. (Janotová, Svobodová, 1996)

Monatová (1995) uvádí, že ve spojitosti s řečí tvoří sluch základní prostředek k dorozumívání mezi lidmi, a proto se nemůže bez sluchu rozvinout řeč přirozenou cestou. Tím vzniká bariéra, která odděluje neslyšícího od světa slyšících. Dorozumívání mezi lidmi se uskutečňuje zpravidla mluvenou řečí, avšak vlastní pocity, náladu, prožitky či myšlenky

lze vyjádřit psaným slovem, hudbou či kresbou. Právě umělecké oblasti jsou často lidem se sluchovým postižením nejbližší.

Světlík (2000) uvádí poruchu sluchu jako jedno z nejzávažnějších a zároveň nejčastějších zdravotních postižení. Hlavním důsledkem pro jedince s postižením sluchu je narušení schopnosti normální mezilidské komunikace, čímž trpí jak on sám, tak i jeho okolí.

Dle Souralové a Langer (2005) přijímají jedinci se sluchovým postižením většinu informací zrakem. Zvukový signál pak většinou zastupuje vnímání taktilní.

Osoby se sluchovým postižením jsou většinou rozdělovány do následujících kategorií. Souralová a Langer (2005) uvádí, že označení osoby se sluchovým postižením se týká jedinců s různým druhem a stupněm sluchového postižení. Zahrnuje osoby:

- **neslyšící** (slyšení je poškozeno v takovém rozsahu, že ani s největším zesílením nemohou vnímat zvuky mluvené řeči),
- **nedoslýchavé** (slyšení je ztrátou sluchu omezeno jen částečně a lze je úspěšně kompenzovat elektroakustickými kompenzačními pomůckami),
- **ohluchlé** (ke ztrátě sluchu došlo v období dokončování vývoje řeči nebo po jeho ukončení).

„Osobami se sluchovým postižením rozumíme osoby nedoslýchavé, ohluchlé a neslyšící. Každá z těchto skupin má vlastní, velmi specifické, zcela odlišné problémy v komunikaci, a tudíž i rozdílné potřeby a požadavky na typ a formu komunikační pomoci. Individuální schopnosti a požadavky klienta jsou rozhodujícím faktorem při poskytování služby a výběru komunikačního prostředku, který je plně v kompetenci daného jedince.“ (Česká unie neslyšících, 2008, in Růžičková, Vítková, 2014, s. 86)

1.2 Klasifikace sluchových poruch

Důležitou složkou dorozumívacího procesu je sluchové vnímání, pro které, je-li narušeno či zcela znemožněno, užíváme termíny sluchová vada (porucha) a sluchové postižení. Tyto termíny nejsou totožné, proto je nutné upozornit na rozdíl v pojetí jejich významu. Zatímco sluchová vada (porucha) představuje poškození orgánu nebo jeho funkce a důsledky tohoto poškození vzhledem ke kvantitě a kvalitě slyšení, sluchové postižení zahrnuje širší termín, tedy i sociální důsledky sluchové insuficience. (Potměšil, 1999, in Souralová, Langer, 2005)

Pro upřesnění, termín **vada sluchu** uvádíme v případech, kdy je stav sluchu neměnný. (Janotová, Svobodová, 1998) Dle Monatové (1995) se každý sluchový defekt promítá nepříznivě na začlenění jedince do společnosti.

Klasifikace sluchových poruch je v odborné literatuře nejčastěji uváděna podle velikosti sluchové ztráty a stupně sluchového postižení, podle místa vzniku vady a podle doby, kdy ke sluchové vadě došlo. (Souralová, Langer, 2005)

Stupně sluchových ztrát jsou většinou hodnoceny na základě výsledků audiometrického vyšetření a po výpočtu je kvantita jednotlivých stupňů sluchových vad vyjádřena v decibelech (dB). (Janotová, Svobodová, 1996)

Podle **velikosti sluchové ztráty**, tedy z hlediska kvantity se může sluchová ztráta projevat od nejlehčích nepozorovatelných ztrát až po nejtěžší formu, kterou je hluchota. „Světová zdravotnická organizace (WHO) roku 1980 stanovila následující mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch:

- *lehká sluchová porucha (26-40 dB),*
- *střední sluchová porucha (41-55 dB),*
- *středně těžká sluchová porucha (56-70 dB),*
- *těžká sluchová porucha (71-91 dB),*
- *úplná ztráta sluchu.*“ (Souralová, Langer, 2005, s. 11, srov. např. Krahulcová, 2014)

Krahulcová (2014) uvádí, že podle této klasifikace jsou považováni za neslyšící pouze ti, kteří ani při zesílení nejsou schopni slyšet žádný zvuk. Mohou být ale schopni vnímat vibrace.

O velmi těžké sluchové vadě mluvíme při ztrátách větších než 91 dB, kdy jde o velmi těžké postižení sluchu. Ve starší literatuře se ve spojitosti s tímto termínem setkáváme především pod označením *zbytky sluchu*. (Janotová, Svobodová, 1996)

Jedlička rozděluje poruchy sluchu na nedoslýchavost:

- *„lehkou (20-40 dB),*
- *středně těžkou (40-60 dB),*
- *těžkou (60-80 dB),*
- *praktickou hluchotu (nad 80 dB),*
- *úplnou hluchotu při žádném zvukovém vjemu.*“ (Jedlička, s. 449, 2003, srov. např. Lejska, 2003)

„Lehká nedoslýchavost působí komunikační obtíže v hluku, při poslechu televize, poslechu více lidí najednou. Středně těžká již vyžaduje korekci, i když v tichu je pacient ještě schopen rozumět dostatečně hlasité řeči. U dalších stupňů je již schopnost rozumění řeči bez korekce sluchadlem nemožná, u praktické hluchoty je často navíc nezbytné i odezírání. Úplnou hluchotu již sluchadlem korigovat nelze.“ (Jedlička, 2003, s. 450)

Ve spojitosti s termínem hluchota rozumíme úplnou ztrátu sluchu vrozenou nebo získanou v raném věku. Ohluchlost je ztráta sluchu, ke které došlo v pozdějším věku. Záleží především na tom, zda ke ztrátě sluchu došlo před rozvojem řeči nebo po ukončení vývoje. (Janotová, Svobodová, 1996)

Podle **místa vzniku sluchové vady**, tedy podle toho, která část sluchové dráhy je postižena, dělíme sluchové vady na dvě základní skupiny (Světlík, 2000):

- **Převodní vady sluchu**

Při převodní poruše je postiženo především slyšení hlubokých tónů. Jedinec s touto poruchou slyší v menší intenzitě, hlasitou i šeptanou řeč slyší na přibližně stejnou úroveň. (Janotová, Svobodová, 1996) Při těchto vadách jde především o poruchu kvantitativního slyšení, což samo o sobě nemůže vést k úplné hluchotě. (Hložek, 1995, in Suralová, Langer, 2005) Světlík (2000) dodává, že i v případě zcela nefunkčního převodního aparátu ucha, je sluchový vjem zeslaben maximálně o 65 dB.

Dle Monatové (1995) se převodní poruchy vyznačují sníženým slyšením, které je zapříčiněno poškozením některých částí vnějšího nebo středního ucha. Příčiny mohou být vrozené i získané. Světlík (2000) uvádí, že mezi nejbanálnější převodní vady sluchu patří ucpaní zevního zvukovodu ušním mazem či cizím tělesem, což může způsobit zhoršení sluchu i o 30dB. Monatová (1995) řadí mezi další onemocnění například záněty zvukovodu, perforaci bubínku vlivem akutních či chronických středoušních zánětů, které mohou poškodit sluchové kůstky. Dle Světlíka (2000) lze ve většině případů převodní sluchové vady chirurgickým zákrokem zmírnit, v lepším případě zcela odstranit.

- **Percepční vady sluchu**

Percepční poruchy sluchu jsou mnohem závažnější, jelikož jde o postižení vnitřního ucha, kdy je postižena funkce vláskových buněk a nervové části sluchové dráhy. (Suralová, Langer, 2005) Tato porucha znemožňuje především slyšení vysokých tónů, kdy jedinec špatně rozeznává určité hlásky, hlavně sykavky, čímž chybně rozumí obsahu slov. Velký rozdíl je i ve slyšení hlasité řeči a šepotu, který slyší podstatně hůře. (Janotová, Svobodová, 1996) I přesto, že jedinec vnímá relativně dobře okolní zvuky i hlasy, kvůli ztrátě vnímání

vysokých tónů, kde je tzv. formantová oblast, špatně rozumí mluvené řeči, neboť jde o kvalitativní poruchu slyšení. (Jedlička, 2003)

Dle Světlíka (2000) je příčin percepčních vad mnoho, proto uvádí pouze ty nejvýznamnější, mezi které patří *porucha prokrvení* v oblasti vnitřního ucha a *infekční onemocnění*. Jako infekční onemocnění zmiňuje zejména hnisavý zánět mozkových blan, či virové infekce, jako např. herpes. V případě poškození sluchu ještě před narozením jde nejčastěji o důsledek prodělání infekce v době těhotenství (např. toxoplazmóza). Mezi častou příčinu percepční nedoslýchavosti a někdy až úplné hluchoty je vystavení toxickým látkám, které poškozují sluch. Světlík (2000) dále uvádí, že sluchové vady tohoto typu nelze zlepšit operací. Pokud se však nejedná o úplnou hluchotu, lze je většinou dobře korigovat použitím vhodného sluchadla.

Kromě zmíněných dvou typů nedoslýchavosti ještě zmíníme typ *smíšený*, při jejímž vzniku se v různém stupni a zastoupení kombinují příčiny způsobené poruchou převodní a percepční. (Herdová, 2004, in Horáková, 2011) Jedinec se smíšenou poruchou slyší málo a špatně rozumí. (Janotová, Svobodová, 1996) „*Smíšené vady, označovány také jako centrální vady, představují komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah.*“ (Šlapák, 1995, in Suralová, Langer, 2005, s. 12)

Z hlediska doby vzniku uvádí Suralová a Langer (2005) nejznámější klasifikaci na *prelingvální* a *postlingvální*. (srov. např. Horáková, 2011, s. 19)

Krahulcová (2014) navíc uvádí „*skupinu s hereditárním (dědičným) a kongenitálním (vrozeným) sluchovým postižením*“, které společně s prelingválním sluchovým postižením, vzniklého před ukončením vývoje řeči, považuje obecně za nejtěžší. „*Možnosti rodinné výchovy jsou omezeny hlavně pro nemožnost imitace zvukových podnětů a stimulace zvukovými podněty.*“ (Krahulcová, 2014, s. 91)

Prelingvální sluchová vada je vrozená nebo získaná ještě před ukončením základního vývoje řeči. Z důvodu, že řečové projevy ještě nejsou dostatečně fixovány, zanikají a řeč se spontánně dále nerozvíjí. (Suralová, Langer, 2005) „*Řeč a zvuky z prostředí dítě neslyší, nenapodobuje je, protože chybí tendence k imitaci. Lze konstatovat, že tato skupina dětí má odlišnou genezi vývoje mluvené řeči ve srovnání se slyšícími dětmi. Důsledky sluchového postižení se projevují zastavením vývoje řeči v přirozených podmínkách ve stádiu zrakového napodobování mluvních pohybů, v tempu vývoje řeči, v kvalitě i kvantitě mluvních*

projevu.“ (Krauhulcová, 2014, s. 92) Pokud dojde ke ztrátě sluchu v době, kdy není řeč dostatečně zafixována a jedinec bude veden bez odborné a dlouhodobé logopedické péče, odrazí se to negativními důsledky ve všech akustických i jazykových rovinách řeči. (Krauhulcová, 2014)

Jako *postlingvální sluchovou vadu* označujeme stav, kdy ke ztrátě sluchových funkcí došlo až po fixaci řeči. Základní vývoj řeči je ukončen a řečové projevy proto nezanikají. (Souralová, Langer, 2005) Krauhulcová (2014) uvádí, že mluvní stereotypy dítěte jsou dostatečně fixovány po završení sedmého roku. Rozvinuta je slovní zásoba i slovní formy myšlení a mluvní projevy nezanikají ani absencí sluchové kontroly vlastní řeči. Dle Souralové a Langer (2005) dochází v důsledku absence zpětné sluchové vazby pouze k artikulacním a prozodickým změnám projevu. „*Pozitivní roli tady sehrávají i procesy čtení a psaní.*“ (Krauhulcová, 2014, s. 93)

1.3 Vliv sluchového postižení na rozvoj mluvené řeči

„*Řeč jakožto specificky lidská schopnost není člověku vrozena, nýbrž se ji musí naučit. Novorozenec si sice přináší na svět vrozenou dispozici naučit se řeči, ale bez řečového kontaktu s mluvícím okolím by se tato vrozená schopnost dále nerozvinula – člověk by nemluvil. Nutným předpokladem řeči, která je ve své podstatě hybným aktem, je slyšení. Čili řeč jako produkt vyšší nervové činnosti se u člověka vytváří složitým procesem ze schopnosti slyšení.*“ (Vyštejn, 1979, s. 7) Protože má sluch pro rozvoj mluvené řeči rozhodující význam, každá sluchová porucha má závažné důsledky pro výstavbu i strukturu řeči a osobnosti. Vždy záleží především na tom, kdy sluchová porucha vznikla a jakého je stupně. (Sovák, 1986) Nádvorníková (in Kerekretiová a kol., 2016) uvádí, že mezi hlavní projevy poruchy sluchu patří porucha v řečové komunikaci, protože omezuje jedince dorozumívat se s okolím. Právě snížená schopnost dorozumívání mluvenou řečí velmi ovlivňuje vztah okolí k jedinci se sluchovým postižením.

„*U dětí se sluchovým postižením jde obvykle o vývoj řeči **omezený** (zejména u neslyšících dětí), **přerušovaný** (při ztrátě sluchu do určitého věku), případně **opozděný** (u nedoslýchavých dětí).*“ (Lechta, 2011, s. 143)

Krahulcová (2014) uvádí, že charakteristika vývoje řeči se odvíjí několika faktorů. Jde především o:

- typ a stupeň sluchového postižení,
- přítomnost či absence jiného postižení,
- věk, kdy sluchové postižení vzniklo, a to v závislosti na dosaženém stádiu vývoje řeči,
- exogenní sociální faktory stimulačního rodinného prostředí (z hlediska komunikace)
- včasnou diagnostiku a speciální rehabilitační péče podmíněné spoluprací s rodinou.

Mezi další faktory řadí Holmanová (in Škodová, Jedlička 2007, s. 493) mimo jiné „*účinnost sluchadel nebo kochleárního implantátu, schopnost sluchového vnímání a nadání pro řeč a také schopnosti a dovednosti terapeuta*“, v našem případě logopeda, který bude s dítětem pracovat. Podstatným faktorem je rodina a příbuzní, kteří mají podstatný podíl na tom, podaří-li se z dítěte vychovat sebevědomého jedince schopného hodnotné komunikace.

Monatová (1995) uvádí, že rozvíjením dětské řeči se u normálně slyšícího dítěte pozvolna vytváří fonemický sluch, což je schopnost rozlišovat jednotlivé fonémy. Fonémy jsou nejmenší funkční jednotky (hlásky) určitého jazyka, které umožňují rozpoznat význam nebo tvar slova. Fonemický sluch má základní význam pro vývoj řeči dítěte se závažnými poruchami sluchu. Především v prvních letech svého života potřebuje dítě se sluchovým postižením dostatečnou sluchovou stimulaci, případně i s používáním technických pomůcek, jinak jeho sluchové centrum zakrní a později již nelze sluchové vnímání rozvíjet, a to ani v případě, má-li dítě dostatečně velké zbytky sluchu. Řeč se nevytvoří spontánně u dětí neslyšících od narození či z útlého dětství. Dle Horákové (2012) i přesto, že počátek předřečového vývoje je u dětí se sluchovým postižením obvyklý a neslyšící dítě začíná broukat i žvatlat, je tato aktivita pouze reflexního charakteru. Všechny tyto projevy se obvykle u dítěte s těžkým sluchovým postižením objevují až do období šestého až osmého měsíce, kdy mohou v důsledku chybějící zpětné sluchové vazby tyto hlasové projevy ustávat. Podobně to popisuje i Nádvořníková (in Kerekrétiová a kol., 2016, s. 289): „*I neslyšící kojenec žvatlá, ale jeho žvatláni mezi 17. a 26. týdnem ustává, protože neslyší svůj vlastní hlas a v tu dobu se naplno projevívá neschopnost zvukové komunikace.*“

Pokud však vznikne postižení v předškolním období, kdy se řeč teprve rozvíjí, je její vývoj více či méně narušen. Jestliže dítě od tohoto období nevnímá zvuk, řeč se zastaví a ta slova, která již ovládalo, přestává používat, neboť je neslyší. Pokud jedinec ztratí sluch až po dokončeném vývoji řeči, tj. od sedmi let až po stáří, je ovlivněna kvalita řečových projevů, z důvodu omezení či zániku sluchové kontroly. Bez přítomnosti sluchové kontroly či při jejím omezení dochází ke změnám ve výslovnosti a melodii řeči. Schopnost mluvit však zůstává zachována, protože mluvní vzorce již byly dostatečně upevněny. (Monatová, 1995)

Dříve, kdy děti se sluchovým postižením neměly sluchadla, byla pro jejich řeč charakteristická závislost na vnímání zrakovém či hmatovém a vnímání pohybových vzorců řeči z důvodu absence dostatečné sluchové kontroly. Pro řeč bez dostatečné sluchové kontroly jsou charakteristické tyto znaky:

- kolísání hlasové polohy,
- nepravidelné tempo a přízvuk,
- nepřiměřená hlasitost. (Janotová, Svobodová, 1996)

Krátké samohlásky bývají prodlužované a dlouhé naopak zkracované. Výslovnost jednotlivých hlásek je často realizována s nadměrným úsilím a navíc špatně, proto je pro laika obvykle obtížně srozumitelná. Po obsahové stránce jde spíše o užívání jednoduchých vět, přičemž přetrvávají dysgramatismy s menší slovní zásobou, což často odpovídá opožděnému vývoji řeči. (Janotová, Svobodová, 1996)

Horáková (2011) označuje výše uvedené znaky jako narušení *respirace* (dýchání), *fonace* (tvorby hlasu) a *artikulace* (výslovnosti), což znamená, že jsou ovlivněny všechny fáze verbální produkce. **Dýchání** dětí se sluchovým postižením je změněno zejména z kvalitativního hlediska. V průběhu mluvení je dýchání neplynulé se špatnou koordinací mezi vdechem a výdechem. Při sluchové ztrátě nad 60-70 dB z důvodu absence sluchové kontroly, velmi často dochází ke změnám ve **fonaci**. Patologické změny při tvoření hlasu jsou závislé především na stupni a typu sluchového postižení a také době, kdy k poškození sluchu došlo. (Krahulcová, 2014) Böhme (1976, in Krahulcová, 2014) označuje fonační změny jako audiogenní dysfonie. Mezi hlavní projevy řadí zejména:

- „*kolísání tónové výšky hlasu,*
- *kolísání síly hlasu,*
- *monotónnost hlasového projevu,*
- *změna barvy hlasu,*

- *časté hlasové vady.*“

Dle Krahulcové (2014) je **výslovnost** sluchově postiženého dítěte podmíněna dlouhodobou, odbornou péčí, především kvůli tomu, že se spontánně nevyvíjí. Artikulace jedince se sluchovým postižením je obvykle velmi nápadná, narušená, namáhavá a nepřirozená. Deformace ve výslovnosti vznikají také v důsledku problematického dýchání a fonace. Artikulační tlak a stejně tak i kvalita hlásek jsou nevyrovnané a artikulační napětí kolísá.

1.4 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením

Dle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 384/2008 Sb. komunikačními systémy neslyšících a hluchoslepých osob rozumí český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Ke komunikačním systémům vycházejícím z českého jazyka řadí znakovanou češtinu, prstovou abecedu, vizualizaci mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormovu abecedu, daktylografiku, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metodu Tadoma.

Komunikace s ostatními lidmi je základní součástí našeho života. Každý z nás se potřebuje dorozumívát se svým okolím. Komunikujeme od narození a naše dorozumívání pokračuje po celý náš život. Při každém setkání s lidmi vzájemně komunikujeme. Mezi námi jsou však jedinci, kteří mají komunikaci značně ztíženou. Příčiny mohou být různé, důsledek ale stejný. Jejich řeč je nesrozumitelná, obsahově chudá a okolí jim nerozumí. (Kubová, Pavelková, Rádková, 1999)

Dle DeVita (2001, in Pitnerová, 2014, s. 62) jsou hlavními cíli komunikace učit se, pomáhat, ovlivňovat, spojovat a hrát si. Uvádí tvrzení, že *„komunikace je nevyhnutelná, nevratná, neopakovatelná a má být přesná, uvážená, rozumná a logická.“*

Předpokladem každé úspěšné komunikace jsou komunikační kompetence. Zatímco komunikačním prostředkem slyšící společnosti je národní jazyk, přirozeným jazykem jedinců se sluchovým postižením je národní znakový jazyk. (Souralová, Langer, 2005)

Souralová (2005, s. 9) uvádí, že: *„pod pojmem adekvátní komunikační systém si lze představit široké spektrum dorozumívacích technik lišících se od sebe především způsobem své existence, které se snaží formovat jak receptivní, tak expresivní složku komunikace.“*

Freeman (1992, in Horáková, 2011) nepovažuje za největší problém ztrátu sluchu, nýbrž vytvoření adekvátního komunikačního systému. Největší potíže podle něj spočívají v tom,

že neslyšící tvoří ve společnosti menšinovou skupinu, a proto se musí ve většině případů přizpůsobit.

V souvislosti se vzděláváním neslyšících jedinců uvádí Souralová (2005) dva základní komunikační systémy:

- *audioorální* – reprezentovaný mluveným jazykem majoritní slyšící společnosti,
- *vizuálně motorický* – zastoupený primárně znakovým jazykem, znakovým jazykem a prstovými abecedami.

Stejně rozdělení jako Souralová uvádí i Horáková (2011). Pro srovnání uvedeme dělení komunikačních systémů dle Krahulcové (2014):

- *systém orální komunikace* (mluvenou řečí),
- *systém simultánní komunikace* (kombinace většinového jazyka a vizuálně-motorických doplňujících forem),
- *systém totální komunikace* (komplexní systém spojující všechny dostupné komunikační formy),
- *systém bilingvální komunikace* (dorozumívání ve dvou jazykových kódech – znakový jazyk a mluvený)

1.4.1 Audioorální komunikační systémy

Osoby se sluchovým postižením se s okolím nejčastěji dorozumívají pomocí audioorálních komunikačních systémů prostřednictvím majoritního jazyka slyšící společnosti. (Souralová, 2005)

- **Mluvená řeč v komunikaci sluchově postižených**

Dle Souralové (2005) je hlavním důvodem, proč se rozvoj mluvené řeči nedaří, skutečnost, že pro její auditivní recepci není sluchově postižený náležitě smyslově vybaven. Čím méně je řeč srozumitelná, tím komplikovanější je integrace, a tím i omezenější možnost interkulturní komunikace.

Děti se sluchovým postižením se mluvenou řeč učí stejně, jako děti intaktní, a to především nápodobou řečových vzorů ze svého okolí. (Janotová, Svobodová, 1996) Vytvoření orální řeči je úkolem individuální logopedické péče, která se zejména prostřednictvím znakového a hmatového vnímání snaží o dosažení srozumitelného mluveného projevu. (Soura-

lová, 2005) V současné době se při rozvoji orální řeči využívá sluchu pomocí sluchadel a dalších přístrojů, přičemž se dítě učí systematicky odezírat. (Janotová, Svobodová, 1996)

Z jazykových a komunikačních kompetencí můžeme jmenovat například (Hoffmannová, 1997, in Suralová, Langer, 2005):

- *jazykové znalosti* (gramatika a lexikální zásoba),
- *věcné znalosti* (encyklopedické),
- *interakční znalosti* (především znalost komunikačních norem).

• **Odezírání**

Odezírání neboli vizuální percepce řeči je nedílnou součástí komunikace slyšících i osob se sluchovým postižením a zaujímá prioritní místo v interkulturní komunikaci. (Suralová, Langer, 2005) Odezírání lze vymezit jako přejímání informací zrakem na základě pozorování pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a postojů těla. (Krahulcová, 2001, in Suralová, Langer, 2005) Při odezírání tak vzniká globální obraz vizuálních aspektů mluvené řeči. (Janotová, Svobodová, 1996)

Suralová (2005) uvádí, že jedinec se sluchovým postižením vnímá při odezírání zejména **kinémy**. Kinémy definuje jako odlišné pohyby mluvidel přebírající funkci signálů zvukové (mluvené) řeči. Ne všechny kinémy jsou dobře rozpoznatelné. Například hlásky tvořené v zadní části dutiny ústní či v hrtanu zrakem téměř nezachytíme. Naopak hlásky, na jejichž artikulaci se podílí rty a přední část jazyka nebo hlásky tvořené s výrazným čelistním úhlem, lze odezírat velmi dobře.

Odezírání je velmi složitý proces, jehož úspěšnost závisí na řadě faktorů souvisejících s vnitřními i vnějšími podmínkami vizuální percepce řeči. (Suralová, 2005) Vnější podmínky odezírání představují (Krahulcová, 2001, in Růžičková, Vítková, 2014):

- dostatečná intenzita a směr světla,
- konverzační vzdálenost,
- přibližně stejnou výškovou úroveň komunikačních partnerů,
- vizuálně přiměřenou mluvní techniku.

Mezi vnitřní podmínky odezírání patří (Strnadová, 2001, in Suralová, 2005):

- fyziologické podmínky (např. využitelnost zbytků sluchu),
- psychické podmínky (např. kvalita pozornosti, schopnost převádět zvukové signály do pojmů),

- verbální podmínky (např. dosažený stupeň dorozumívacích schopností s dostatečnou slovní zásobou),
- sociální podmínky (např. sociální zralost),
- věkové podmínky (respektování ontogenetického vývoje a stupně biologické zralosti) atd.

1.4.2 Vizuálně-motorické komunikační systémy

„Vizuálně-motorické komunikační systémy jsou soubory vizuálně-pohybových signálů tvořených pohyby jedné nebo obou rukou, které ukazují, napodobují nebo symbolizují jednotlivé předměty, pojmy a činnosti.“ (Souralová, 2005, s. 23)

- **Znakový jazyk**

Znakový jazyk je tvořen určitou soustavou znaků, které podle daných pravidel vyjadřují určité symboly reálného nebo abstraktního světa. V těchto symbolech neslyšící uvažuje a také se v nich vyjadřuje. Český znakový jazyk je přirozený jazyk neslyšících, má svou vlastní strukturu a syntax, která se od majoritního jazyka liší. (Krahulcová, 2014) Jde o dorozumívací způsob vyjadřovaný především pohybem a vnímaný primárně zrakem. (Janotová, Svobodová, 1996)

Podle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 384/2008 Sb. je český znakový jazyk základním komunikačním systémem těch neslyšících osob, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace.

Znakový jazyk je jako primární komunikační prostředek užíván v případě přiznání statutu – přirozený a současně i mateřský jazyk. *„Znamená to, že je používán nelingválně neslyšícími vyrůstajícími v neslyšícím prostředí, kteří se ho jako prvního jazyka zmocňují přirozeným procesem učení jasně souvisejícím s vývojem jejich mozku.“* (Čermák, 2001, in Souralová, 2005, s. 24)

„Český znakový jazyk má základní atributy, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“ (Horáková, 2011, s. 75)

Macurová (2001, in Souralová, 2005, s. 24, Horáková, 2011, s. 75) uvádí jako nejmenší významovou jednotku znakového jazyka znak, který má složku manuální a nemanuální.

- „**Manuální složka** je reprezentována místem, kde se znak ukazuje, tvarem ruky, kterou je znak tvořen, orientací ruky a pohybem znakující ruky nebo rukou.
- **Nemanuální složku** tvoří především mimika a gestikulace doplněné dalšími nonverbálními prostředky.“

- **Znakovaná čeština**

Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob § 6 ji vymezuje takto: „*Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.*“

Znakovaná čeština je závislá na jazyce mluveném a zobrazuje jazykové prostředky mluveného jazyka (Souralová, 2005). Z lingvistického hlediska však na rozdíl od českého znakového jazyka není znakovaná čeština přirozeným jazykovým systémem, nýbrž uměle vytvořený systém, který sestavili slyšící lidé, aby se domluvili s neslyšícími uživateli znakového jazyka. „*Věta, artikulovaná ve znakované češtině, je sestavena podle gramatických a syntaktických pravidel českého jazyka, místo slov však využívá znaků „vypůjčených“ z českého znakového jazyka.*“ Znakovaná čeština je nazývána tzv. pidginem – kombinace dvou na sobě nezávislých jazykových systémů. (Souralová, Langer, 2005, s. 23) Ačkoliv je pro slyšící uživatele osvojení znakované češtiny snadnější než zvládnutí českého znakového jazyka, pro neslyšící to většinou tak snadné být nemusí, neboť využívá zcela jiné gramatické struktury než jejich přirozený znakový jazyk. (Hrubý, 1999, in Souralová, Langer, 2005)

- **Gestuno**

Souralová (2005), Krahulcová (2014), Růžičková, Vítová, (2014) uvádějí také mezinárodní znakový jazyk, tzv. *gestuno*. Dle Krahulcové (2014) jde o nadnárodní, internacionální znakový systém, který je určený zejména k tlumočení oficiálních textů. Gestuno se uplatňuje pouze v několika zemích a dosud jen velmi úzkou skupinou profesionálů. Největším problémem jeho využití je potřeba mluvit společně, což se samostatně nemůže realizovat ve více národních jazycích.

- **Prstová abeceda**

„Prstová abeceda, nazývaná též daktylní abeceda, daktylní řeč, daktylotika je slovní vizuálně motorická komunikační forma, při které se užívá různých poloh a postavení prstů k vyjádření písmen.“ (Krahulcová, 2014, s. 251) Je to soustava znaků tvořených většinou prsty pravé ruky nebo obou rukou. Tyto znaky znázorňují jednotlivé hlásky nebo písmena abecedy, přičemž vždy doprovázejí mluvenou řeč. (Janotová, Svobodová, 1996) Prstové abecedy patří mezi uměle vytvořené kódy, které umožňují vzájemnou interkulturní komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími jedinci. (Krahulcová 2001, in Suralová, Langer, 2005) Jelikož daktylní znaky nejsou unifikovány, objevují se četné regionální odchylky a varianty. (Suralová, 2005) Horáková (2011) zmiňuje, že se v jednotlivých státech prstové abecedy liší, ale existuje také mezinárodní prstová abeceda, vycházející z americké jednoruční prstové abecedy. Z existujících tří forem prstových abeced (jednoruční, smíšená a obou-ruční) se u nás přednostně používá jednoruční, neboť prstová abeceda dvouruční a smíšená je pomalejší a zřetelnější než abeceda jednoruční. (Krahulcová, 2014)

Druhy prstových abeced podle Suralové (2005):

- **„Jednoruční prstová abeceda** – je nejčastěji využívána ve školách pro sluchově postižené jako podpůrná metoda při analyticko-syntetické metodě nácviku čtenářských dovedností v předškolním věku. Podporuje zapamatování slov, pomáhá při vyvozování jednotlivých hlásek a vizuální fixaci gramatiky českého jazyka (Suralová, 2005, s. 25).“

- **Dvouruční prstová abeceda** – je preferována především dospělými osobami se sluchovým postižením. Často se používá i jako doplněk znakového jazyka v situacích, kdy není k dispozici odpovídající znak, nebo slouží k dorozumívání se s intaktními jedinci. (Suralová, 2005) Janotová, Svobodová (1996) uvádějí, že prstová abeceda „pro dvě ruce“ je dosti známá i u dětí slyšících a velmi oblíbená jako „tajná řeč“.

- **Prstová abeceda artikulovaná do dlaně** je založená na bezprostředním kontaktu obou komunikujících a je jedním z druhů komunikačních prostředků při dorozumívání se osob se současným postižením sluchu a zraku – hluchoslepých. (Suralová, 2005)

„Prstová abeceda je součástí znakového jazyka i znakové češtiny. Ve znakové češtině se používá v širší míře než v českém znakovém jazyce. Podobně, jako v českém znakovém jazyce se používá pro vizualizaci hlásek slov přejatých z cizích jazyků, odborných

termínů, vlastních jmen nebo slov, pro něž mluvčí nezná odpovídající znak.“ (Kotvová, Komorová, 2008, s. 27, in Růžičková, Vítová, 2014)

K vizuálně-motorickým komunikačním systémům Krahulcová (2014) dále řadí:

- **pomocné artikulační znaky** – Horáková (2011) uvádí jako tradiční pomůcku pro rozvoj zvukové stránky mluvené řeči. Tyto znaky upozorňují na intenzitu výdechového proudu, rezonanci a postavení různých částí mluvidel při vyslovování jednotlivých hlásek. Počet pomocných artikulačních znaků je shodný s počtem hlásek mluveného národního jazyka. Jednotný systém pro pomocné artikulační znaky není kodifikován. Jednotlivé školy pro sluchově postižené si je však individuálně přizpůsobily.

- *„systémy znaků tvořených určitými tvary prstů a pozicemi dlaně – Hand-Mund systém, chirografie, Cuedspeech. Tyto systémy doprovázejí mluvený projev s cílem usnadnit odezírání.*“ (Krahulcová, 2002, in Suralová, 2005)

2. ČTENÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Čtení je u dětí se sluchovým postižením věnována mimořádná pozornost. Již v předškolním věku získává dítě se sluchovým postižením základy čtenářských dovedností. Se čtením se obvykle začíná pomocí globální metody a dítě tak poznává pojmy i pomocí odezírání a čtení. (Janotová, Svobodová, 1996)

Problematika čtení u jedinců se sluchovým postižením je mnohem obtížnější, než si mnohdy uvědomujeme. Nejdůležitější je motivace dítěte ke čtení, především ze strany rodiny. Není to zrovna lehký úkol a je důležité vědět, jak postupovat a také jakým způsobem dětem se sluchovým postižením pomoci číst a rozumět čtenému textu. Nestačí však pouze znalosti a zkušenosti. Je také potřeba mít vhodné texty, se kterými můžeme pracovat, ať už ve školách či v knihovnách. Vytvářením nových textů a úpravami knih tak, aby byl obsah srozumitelný i méně zdatným čtenářům, se zabývají odborníci. (Hricová, 2011) Daňová (2008) uvádí, že zmíněné úpravě knih se již řadu let věnují studenti a pedagogové na Ústavu speciálně pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Právě na úpravu knihy pro žáky se sluchovým postižením se zaměřujeme i v praktické části této diplomové práce.

2.1 Čtení a jeho význam

Čtení je specifická funkce zrakového vnímání spojená s pohyby mluvidel a zároveň i s dosavadními zkušenostmi jedince. Při čtení je zapojována myšlenková činnost, při níž jedinec dle své čtenářské vyspělosti a úrovně kognitivních procesů identifikuje text po stránce obsahové. (Fasnerová, 2018)

„Od nejtělejšího věku by mělo být dítěti jasné, že tištěnému nebo psanému slovu se v jeho okolí připisuje nějaká důležitost: mělo by své dospělé vzory vidat s knížkami, časopisy, novinami, dopisy a podobně.“ (Macurová, 2000, s. 36) Dětem je potřeba ukázat, proč mají číst. Proto je dobré začít rozvíjet zájem o čtení ještě dříve, než se dítě naučí číst. Od útlého dětství s dětmi prohlížíme knihy. Nejprve obrázková leporela, později říkadla a krátké příběhy. (Červenková 1999, in Daňová 2008) Zájem dítěte dokáže vzbudit už první setkání se slovem, výtvarným doprovodem a samotnou knihou. (Sladová in Cibáková a kol., 2015) Čtení má obrovský význam pro rozvoj celé osobnosti člověka, neboť jej obohacuje po stránce kognitivní, emocionální i sociální (Daňová, 2008). Mnohé výzkumy u dvou a tříletých slyšících dětí prokázaly, že právě v tomto věku mají mimořádnou schopnost

a předpoklady k osvojení si čtenářských dovedností. Pokud však děti nejsou k psanému textu vedeny a tyto dovednosti nejsou rozvíjeny, do šestého roku se postupně ztrácejí. (Liška, 1976, in Suralová, 2005)

2.1.1 Metody výuky čtení

V historických pramenech lze zaznamenat různé metody, které se snažily přivést neslyšící ke čtení s porozuměním. Tyto metody většinou vycházely z těch využívaných u slyšící populace. Jedná se především o globální metodu čtení a metodu analyticko-syntetickou. (Suralová, 2002)

Děti se sluchovým postižením se učí číst nejprve **globální metodou**. Tato metoda vychází z tvarové psychologie a upřednostňuje celostní vnímání. Žáci tedy vnímají grafickou podobu slova jako celek a mnohem méně je zde věnována pozornost rozkladu slova na jednotlivé morfémy nesoucí gramatický význam, který je důležitý zejména pro pochopení syntagmatických a paradigmatických vztahů v českém jazyce. (Suralová, 2002, 2005)

Při počátečním nácviku čtenářských dovedností **analyticko-syntetickou metodou** by měl již neslyšící jedinec chápat vztah mezi objektem a jeho pojmenováním a také signální význam jazykových znaků. Pokud tomu tak je, začínáme nejčastěji jednoduchými operacemi v rámci jednoho slova. Neslyšící dítě nejprve doplňuje do slov chybějící písmena (např. *z-jíc*, *s-lát*) nebo slabiky (např. *ži-fa*), a teprve potom slovo z jednotlivých slabik a písmen skládá. Teprve v dalším kroku je potom vytvořeno povědomí, že k jednomu objektu lze přiřazovat více pojmenování, která ho mohou blíže charakterizovat (např. *dům – nový, velký, bílý*). Tuto metodu vždy doprovází prstová abeceda, která nahrazuje chybějící zpětnou sluchovou vadu, čímž usnadňuje počáteční proces osvojování čtenářských dovedností. (Suralová, 2002, 2005)

2.2 Čtenářská gramotnost

„Čtenářská gramotnost je „vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Sladová in Řeřichová a kol., 2016, s. 32)

V souboru základních gramotností má gramotnost čtenářská, která je předpokladem pro rozvoj ostatních gramotností, dominantní postavení. (Sladová, in Řeřichová a kol., 2016) Podobně daný termín vymezuje i Šormová (2016, s. 24): „*Dovednost číst a psát, tedy dekodovat písmena, číst je, a naopak dovednost zapsat slova a věty pomocí písmen, bývá někdy označována jako základní (první) gramotnost. Termín druhá gramotnost zahrnuje gramotnosti založené na aplikaci základní gramotnosti. Mezi ně patří také čtenářská gramotnost.*“

Její rozvíjení je úkolem všech školních předmětů, přičemž největší pozornost je tomu věnována ve vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání¹ s názvem Jazyk a jazyková komunikace. Jedním ze vzdělávacích oborů této oblasti je Český jazyk a literatura. Rozvinutím čtenářské gramotnosti a získáním kompetencí potřebných pro práci s různými druhy textů, by mělo být jedním z hlavních cílů základního vzdělávání. Čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti je ovlivněno mnoha faktory. Těmi vnějšími jsou především rodina, škola, pedagogové a mimoškolní aktivity. Mezi vnitřní faktory řadíme genetické predispozice, charakterové a intelektové schopnosti, zájem, motivaci a čtenářské strategie. (Sladová, in Řeřichová a kol., 2016) Šormová (2016) uvádí, že některé vnitřní faktory lze vnějším působením ovlivnit (motivaci, čtenářské strategie), ale naopak genetické predispozice nebo intelektové schopnosti ovlivnit nelze. Z hlediska školy mají vliv především faktory vnější (rodina), které mají přímý vliv na to, s jakými dispozicemi žák do školy vstupuje a jak je rozvoj čtenářské dovednosti v průběhu vzdělávání podporován.

2.3 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost je obvykle definována „*jako soubor dovedností potřebných k uplatnění v dané společnosti a usnadňujících jedinci dosahování osobních a společenských cílů.*“ Mezi hlavní dovednosti patří například běžné čtení návodů a receptů, vyplňování formulářů, orientaci na mapě, vyhledávání v jízdním řádu apod. Funkční gramotnost je často diferencována na následující typy a umožňuje tak člověku řešit problémy každodenního života.

- „*textovou/literární,*
- *dokumentovou,*
- *numerickou.*“ (Sladová in Cibáková a kol., 2015, s. 77)

¹ Dále jen RVP ZV

Mnohdy se však setkáváme také *funkční negramotností* neboli analfabetismem. Někteří jedinci i přesto, že absolvovali základní vzdělání a zvládli dovednost čtení a psaní, nejsou schopni orientovat se a vyhledávat potřebné informace ve složitějším textu. (Sladová in Cibáková a kol., 2015)

Šormová (2016) staví funkční gramotnost jako klíčovou, zastřešující ostatní druhy gramotnosti např. matematickou, ekonomickou, sociální apod. Jako jednu z podoblastí gramotností *funkční* uvádí čtenářskou gramotnost, jejíž postavení je v životě člověka nezbytné, proto je vždy podmínkou gramotnosti funkční.

2.4 Faktory ovlivňující porozumění textu u jedinců se sluchovým postižením

Veřejnost většinou nepovažuje vadu sluchu za příliš závažné postižení, neboť se domnívá, že jsou schopni se naučit bez problému číst, a tedy i vzdělávat, jelikož většina to, co potřebují ke vzdělávání je uloženo v psaných textech. (Hrubý, 2000) Strnadová (1999, in Daňová, 2008) tvrdí, že by to tak mohlo být, pokud by se ale jednalo o druh písma nezávislého na mluveném jazyce. Písmo je ale grafickým záznamem mluveného jazyka a jeho znalost se dále odráží při čtení i psaní. Slyšící dítě ve srovnání s neslyšícím umí jazyk používat mnohem dříve, tedy ještě předtím, než se naučí číst a psát. Dítě se sluchovým postižením se seznamuje s češtinou až prostřednictvím písma.

Následující subkapitoly popisují nejčastější obtíže u čtenářů se sluchovým postižením.

2.4.1 Malá slovní zásoba

Především u člověka s těžkým sluchovým postižením je typická malá slovní zásoba, která je způsobená minimálním používáním řeči, čímž se i mnohem méně účastní rozmanitých hovorových témat (Strnadová, 1998, in Daňová, 2008) Slovní zásoba je výrazně redukována zejména u dítěte s prelingválním sluchovým postižením z hlediska kvantitativního i kvalitativního. Jde o znalost malého množství slov a zpravidla osvojení pouze jejich nejběžnějších významů. (Daňová, 2008)

Např.

Uvedeme si to na slovese „běží“. Jedinec se sluchovým postižením zná obvykle toto sloveso ve významu *utíkat, jít rychle*. Když ale toto sloveso použijeme například ve slovním

spojení „*hodiny rychle běží*“, nemusí mu to připadat logické.

Slovní zásoba jedinců se sluchovým postižením je velmi ovlivněná absencí zvukové formy jazyka a tím znesnadňuje především identifikaci významu slovních spojení, jejichž skutečný význam je v komunikačních situacích dán modulačními faktory řeči, např. intonací. V tomto případě jde většinou o vyjádření ironie, či posměchu. Čtenář se sluchovým postižením bývá často zmaten, když pochopí význam slov tak, jak byl napsán, lehce vypadne z kontextu děje. (Souralová, 2002)

Souralová (2002, s. 18) to uvádí na příkladu z knihy *Metráček* od **Stanislava Rudolfa**:

„...že se strašně těším, až vypadnu ze školy. Fakt. Budu si šetřit na skútra. Vyrazím si odpoledne někam ven, třeba k vodě nebo tak, budu chodit s prima klukem...“

„S Ládikem jó?“ vyprskla Andula.

„To určitě!“ odsekla Eva.

Výraz: „To určitě!“ má v tomto případě záporný význam i z hlediska celého kontextu (*jó, vyprskla*), což může neslyšícímu podstatně ztížit porozumění.

Krahulcová (2014) také hovoří u jedinců se sluchovým postižením o převážném používání podstatných jmen ve srovnání s ostatními slovními druhy. Slovesa hrají roli zpočátku pouze jako doplněk. Nepříliš používají také přídavná jména vyjadřující vlastnosti objektů, neboť je v tomto případě vyžadována vyšší úroveň abstrakce. Celkově však nejméně pracují s příslovci.

Z důvodu redukované slovní zásoby je častým problémem při čtení u dětí se sluchovým postižením také znalost některých *synonym*. Pro danou věc či skutečnost většinou znají pouze jedno slovo.

Např. (Daňová, 2008, s. 18)

„*stonat – marodit – být nemocný*“

2.4.2 Záměna významů slov

Další chybou, kterou uvádí Daňová (2008) je záměna významu slov. V tomto případě se jedná o slova, která jsou si náhodně podobná. Tedy, jsou stejná, ale význam je jednoznačně odlišný.

Např.

„pas“ (cestovní doklad) a „pas“ (část těla)

Strnadová (1998, in Daňová, 2008) zmiňuje i nerozpoznání odlišného významu při změně délky samohlásky.

Např.

být a byt

Častým problémem je i fakt, že si mnozí jedinci se sluchovým postižením neztotožní význam nového slova s pojmy a věcmi, které již znají. Proto se často stává, že se ve škole naučí slova vyslovovat, číst i psát, ale bez pochopení významu. (Souralová, 2002)

2.4.3 Neznalost gramatiky

Souralová (2002) a Daňová (2008) uvádí, že daleko větší problém je právě používání gramatiky, a to z toho důvodu, že český jazyk disponuje bohatou a nepravidelnou flexí. Kvůli neznalosti morfologie, tedy skloňování, časování, ale také třeba rozlišování významů slov vizuálně podobných, je čtenář se sluchovým postižením vystaven velkým obtížím.

Zdrojem potíží bývá také větná skladba mluveného jazyka, neboť se liší od jazyka znakového. Při nedostatečném zafixování jazyka českého pak mohou pronikat prvky znakového jazyka. (Souralová, 2002)

Strnadová (1998, in Daňová, 2008) zmiňuje u lidí se sluchovým postižením také velké potíže s předložkami určující vzájemné vztahy ve větě a také tvar a postavení zájmen. Chyby se často objevují i ve větné skladbě, protože slova do větné výpovědi často řadí bez gramatických souvislostí.

2.4.4 Neznalost frazeologie ustálených slovních spojení

Přenesená pojmenování jedinec se sluchovým postižením v komunikaci českým jazykem téměř nepoužívá, protože jim nerozumí. Tento fakt vyplývá z toho, že metaforické vyjádření vzniká ze vztahu k určité specifické situaci. Přenesená pojmenování se často naučí jako jazykovou zvláštnost, kterou se naučí a mechanicky zapamatují. Jedinci se sluchovým postižením jsou disponováni také pro pochopení jazykových *metafor*, které využívají sluch a slyšení – například: *slyšet všechny andělíčky zpívat, slyšet trávu růst* apod. Mezi nejobtížněji pochopitelné patří *frazémy* (tzn. rčení, přirovnání, pranostiky, pořekadla, přísloví), které jsou charakteristické tím, že jsou slova spojována do slovních spojení, je-

jichž prostřednictvím je vyjádřen ustálený výrok obsahující obecně platné zásady a zkušenosti určitého společenství. (Souralová, 2002)

Např.

Lepší je vrabec v hrsti než holub na střeše.

2.5 Knihovna a osoby se sluchovým postižením

Mnohem snadněji pracují knihovny s osobami nevidomými než s osobami se sluchovým postižením. Osoby nevidomé mají možnost zapůjčení zvukových knih i literatury v Braillově písmu. U neslyšících ale nevíme. Intaktní populaci to připadá o to zvláštní, neboť se domnívá, že osoby se sluchovým postižením přece mohou a umějí číst. Klademe si tedy otázku, v čem je problém? (Houšková, 2000)

Jedinci se sluchovým postižením mají často problém ani ne tak se čtením, jak s porozuměním toho, co čtou. Jak jsme již několikrát uvedli, pro neslyšící je český jazyk cizím jazykem. Proto často lidé, kteří mají od raného dětství problém porozumět psanému textu, jsou málo motivováni k tomu, aby navštěvovali veřejné knihovny, protože tomu, co by si přečetli, by nerozuměli. Problematice čtení se věnují odborníci již řadu let, přičemž byla provedena řada výzkumů, které potvrdily, že většina neslyšících osob nečte. Jedinci se sluchovým postižením mohou mít specifické nároky na knihy i knihovny, o kterých většina intaktní populace nemá tušení. Často se proto stává, že knihovna nemůže požadavkům neslyšících čtenářů vyhovět. (Vaculíková, 2011)

Přijít s neslyšícími dětmi do knihovny přitom znamená ukázat jim spoustu krásných knih, ale také mnoho čtenářů. Děti si v prostředí knihovny snáze uvědomí, že četba něco přináší a má nějaký význam. (Houšková, 2000)

Jako bezbariérová nás zaujala **knihovna v Karlových Varech**, kde od roku 1995 existuje oddělení pro handicapované čtenáře. Tato knihovna přijala myšlenku, kterou nazvala *Nevidomí a neslyšící – přijďte mezi nás*. Již řadu let organizuje kurzy českého znakového jazyka pro veřejnost i knihovníky a několikrát ročně pořádá tlumočené akce pro neslyšící. V knihovně je postupně rozšiřován fond pro jedince se sluchovým postižením (DVD s titulky, komiksy atd.), ale také fond o problematice sluchového postižení. (Kožíšková, 2011)

2.5.1 Fantasy literatura

Fantasy je označení pro část fantastické zábavné akční prózy rozvíjející se v anglické a americké literatuře. Žánr fantasy, na rozdíl od pohádky neodděluje kouzelný svět se světem reálným, nýbrž slučuje realitu a fantaskno rovnocenně do jediného obrazu. Příběh se většinou odehrává v neurčeném čase i prostoru. Lidské postavy mají nadpřirozené schopnosti i nadlidskou fyzickou a duchovní sílu. Hrdinové jsou neúnavní a nesmrtelní. Objevují se také kouzelné předměty. Žánr fantasy je často považován jako obměna dobrodružné literatury. Za zakladatele je považován J. R. R. Tolkien a jeho román Pán prstenů. (Lederbuchová, 2002)

Science fiction je mnohdy považována za jednu z forem žánru fantasy. Jejich termíny jsou však nezaměnitelné. Zatímco fantasy příběh se odehrává v nadpřirozeném světě, kde jsou kouzla, žánr science fiction je založený na vědě, technologiích a budoucnosti či alternativní historii. Děj se může odehrávat také ve vesmíru. (Fantasy narrative genre, 2019)

3. METODIKA ÚPRAVY TEXTŮ PRO ČTENÁŘE SESLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

V této kapitole se zaměříme na metodiku úpravy textu, na kterou navážeme následně v praktické části konkrétní, námi vybranou předlohou. V této kapitole se budeme držet převážně metodikou, kterou popisuje Daňová (2008).

Jednou z množností, jak můžeme neslyšícím jedincům čtení zpřístupnit, usnadnit, ale také umožnit příjemný zážitek z četby, je originální text upravit. „*Upravené texty se snaží o vytvoření vstřícného postoje k recepci psaných textů, jelikož neslyšící děti prožívají k četbě zpravidla celou škálu negativních postojů, pravděpodobně jako důsledek neustálého metodického tápání při výuce českého jazyka. Upravené knihy se snaží rozšířit nabídku textů pro samostatné čtení a zpřístupnit některé tituly čtenářům, jimž aktuální jazyková kompetence zatím neumožňuje číst texty původní.*“ (Souralová, 2007, s. 3)

Dle Poula (1991) je vhodné dát dítěti původní text tehdy, až bude v jazyce vyspělý tak, že ho námi vybraný text zaujme. Čtení textu ho neodradí pro nesrozumitelnost či velkou obtížnost. Při výběru je vhodné volit příběhy ze života dětí, českých dětí. Dítě se totiž seznamuje nejprve se životem, který pozoruje kolem sebe a je mu známý. Nebudou mít ale potíže ani s cizími jmény, s názvy cizích, ani s popisem cizího prostředí.

3.1 Výběr knihy pro úpravu

Neexistuje žádný seznam ani pravidlo pro výběr konkrétní knihy, je nahodilý. Kritérium výběru záleží buď na oblíbenosti knihy u jedince, který ji bude upravovat, nebo u učitele, který si konkrétní knihu přeje jako doplněk školní četby. Mnohem častěji jsou upravovány knihy pro starší čtenáře, protože pro začínající je úprava textu mnohem náročnější. (Souralová, 2000)

Vybrat dítěti vhodnou knížku ke čtení a k úpravě není snadné, proto bychom měli dobře znát dítě nebo skupinu těch, pro které ji budeme upravovat. Pokud děti neznáme, je potřeba spolupracovat s pedagogem, který potřeby dětí zná. S výběrem nám mohou pomoci i samy děti, což potom pozitivně ovlivní ochotu číst. (Daňová, 2008)

Poul (1991) uvádí několik zásad, jimiž je potřeba se při výběru knížky řídit:

- duševní úroveň dítěte,
- současný stav rozvoje řeči,
- úroveň čtenářských dovedností,
- zájmy dítěte,
- náročnost textu, tedy to, jakým jazykem je kniha napsána.

Vlastní prožitek každého dítěte při čtení je mnohem důležitější než to, co je objektivně na stránkách knihy. Pokud na knihu dítě není připraveno a nejeví o ni zájem, neuspěje ani prověřený titul. (Daňová, 2008)

3.2 Úprava textu a věk čtenářů

Dle Hudákové (2000) je jen málo textů, které by odpovídaly jazykové a zároveň znalostní úrovni věku neslyšícího čtenáře. Proto mají upravené knihy ve výchově a vzdělávání neslyšících své místo. Jelikož s češtinou nemají problémy pouze osoby se sluchovým postižením, ale také například romské děti a děti cizinců, lze využít upravených textů i v jejich výuce.

Je samozřejmé, že to, jakou knihu vybereme a následně míra a způsob zásahu do původního textu, závisí na věku dětí, pro které je upravován. Pokud upravujeme pro nejmenší děti, které se čtením teprve začínají, lze doplnit text k obrázkovému *leporelu*. V tomto případě se zaměříme na slovo, které z obrázku vyplývá. Většinou jde o sloveso, např. *maluje*. Dané slovo napíšeme pod obrázek a při čtení naznačíme spolu s dítětem jeho obsah pohybem. Takto zvolíme slova ke všem obrázkům. Po zvládnutí základních slov si může dítě slovník rozšířit o jména dětí, názvy zvířat a věcí, (např. Klárka maluje kočku). (Poul, 1991)

Dle Daňové (2008) následuje čtení vět doprovázející souvislou řadu obrázků. Ke čtení vybíráme vždy novou knihu se zajímavými a poutavými obrázky. Ilustrace je pro dítě velmi důležitá, neboť mu má zřetelně vypovědět o všem, o čem bude v příběhu pojednáno. Důraz však přitom klademe i na slovní zásobu, a to srozumitelným vyjádřením jádra děje.

Kromě již zmíněných leporel lze dětem předškolního i mladšího školního věku upravit text do podoby *komiksu*. Výhodou komiksů je, že obsahují málo textu a mívají rychlý dějový spád. Čtenář se nezaplétá do žádných dějových odboček, slovních charakteristik postav ani prostředí. Slabší čtenář se v příběhu neztrácí, ví, co se stalo a co se bude dít.

Specifickým prvkem komiksů jsou tzv. „bubliny“, které umožňují vložit text přímo do obrázku. (Daňová, 2008)

Daňová (2008) ještě zmiňuje možnost zpracování kreslených filmových příběhů, na jejichž základě vytvoříme text. Oblíbené pohádky nebo příběhy z večerníčků. Pro děti je čtení takového příběhu jednodušší, neboť jej znají z filmového zpracování. Vytvořit tuto formu textu však nebývá vůbec jednoduché.

3.3 Jak postupovat při úpravě textu

Po výběru vhodné knihy přistoupíme k samotné úpravě textu. To, jaký způsob úpravy zvolíme a do jaké míry text přepracujeme, je zcela na nás, neboť forma úpravy není univerzální. Je samozřejmé, že celou knihu musíme přečíst a znát dobře obsah. Na základě znalostí celého textu pak vytvoříme dějovou osnovu. (Daňová, 2008)

Postup úpravy textu řadíme dle Daňové (2008) v následujícím pořadí:

- **ÚPRAVA DÉLKY TEXTU**

Množství převáděných informací z původního textu do cílového textu nebývá totožný, protože je upravována jak délka textu, tak jeho obtížnost. Přepsaný text by měl respektovat jazykovou vybavenost čtenářů, pro které text upravujeme. (Souralová, 2002) Přesto se vždy snažíme, abychom vhodnými jazykovými prostředky čtenářům předali informace co nejvíce rovnocenné s originálem. (Daňová, 2008) Po celou dobu vytváření upraveného textu je potřeba se soustředit na sledování hlavní dějové linie. (Souralová, 2002)

Při úpravě po dobrém zvážení vypouštíme nebo upravujeme ty pasáže, o kterých předpokládáme, že by méně zdatnému čtenáři mohly činit obtíže. Již při prvním zamyšlení je potřeba zvážit, které informace ponecháme, ale upravíme je, a které informace můžeme vypustit, aniž by nám to narušilo celkovou kohezi cílového textu. Vypouštěné jsou obvykle informace, aby nebyla narušena vnitřní stavba příběhu z hlediska celkového děje. Jde zejména o dlouhé popisy, vedlejší postavy hrající pouze okrajovou roli a nepodstatné dějové odbočky. (Souralová, 2002)

Daňová (2008) dodává, že je potřeba počítat s tím, že upravený text může na první dojem působit poněkud jednoduše.

Zatímco v rozsáhlých textech je potřeba upravit délku textu výrazným zkrácením, někdy je naopak potřeba informace přidat. Jedná se především o informace týkající se historie, kultury, způsobu života apod. (Souralová, 2002)

- **ÚPRAVA SLEDU UDÁLOSTÍ V TEXTU**

Jak jsme již zmínili, je důležité sledovat hlavní dějovou linii po celou dobu přetváření, neboť to usnadní čtenářům orientaci v textu. Situace v některých kapitolách můžeme přeskupit, vynechat či kapitoly sloučit tak, aby byl zachován chronologický sled událostí. Snažíme se i o to, aby nedocházelo k opakování již uvedených informací více, než je potřeba. Pokud je kapitola v původním textu rozsáhlá, ale obsahuje důležité informace, rozčleníme ji do menších částí, přičemž každá nová kapitola bude mít vlastní název. (Souralová, 2002; Daňová, 2008)

- **GRAMATICKÁ ÚPRAVA TEXTU**

Čeština je jazyk s bohatou a také nepravidelnou flexí (časování, skloňování, stupňování apod.), což neslyšícím činí potíže při určování jednotlivých gramatických kategorií (rodu, čísla, pádu, osoby, ...). Pro osoby, jejichž jazykem není český jazyk jazykem mateřským, je velmi obtížné rozpoznat známé slovo v různých tvarech a kontextech, a také rozlišovat významy slov vizuálně podobných. (Souralová, 2002)

Během úpravy textu je nutno brát ohled při výběru pojmů, jejich tvarů a následně i při tvorbě vysvětlivek. Nejčastěji způsobují obtíže složité větné konstrukce a nedokončené věty. Složitá a dlouhá souvětí můžeme zmírnit zkrácením délky a omezením počtu a různorodosti vedlejších vět. Ve větách jednoduchých se snažíme omezit užití rozvitých větných členů. (Daňová, 2008)

Dle Daňové (2008) je důležité rozlišit jak slova klíčová, která jsou nutná k porozumění textu, tak slova ilustrační, která sdělení pouze doplňují či dokreslují. Ilustrační slova jsou však zároveň charakteristická pro každého autora, proto je nelze vynechat nebo nahradit, neboť by se dítě nenaučilo nacházet slova klíčová, která posunují děj kupředu. Pokud je v textu ponecháno rozumné množství ilustračních slov, může to čtenáři pomoci vytvořit si lepší představu o ději i přesto, že některým pojmům nerozumí. Navíc si tím čtenář rozvíjí slovní zásobu.

Potměšil a Hronová (2001, in Souralová, 2002) také hovoří o problémech, které neslyšícím způsobuje řazení slov do vět a souvětí. I zde jde o vzájemné ovlivňování mezi syntaxí

mluveného a znakového jazyka. Při nedostatečném zafixování českého jazyka do něj mohou pronikat prvky znakového jazyka, což následně může činit výpověď nesrozumitelnou.

Macurová (2000) uvádí, že i kdyby dítě se sluchovým postižením obsáhlo slovní zásobu Slovníku spisovné češtiny, česky by neumělo, pokud by si zároveň neosvojovalo také významy gramatické. Macurová upozorňuje na to, že gramatika českého jazyka je pro osoby neslyšící daleko větším problémem než neustále připomínaná slovní zásoba.

- **MÍRA VÝSLOVNOSTI TEXTU**

Text lze čtenářům se sluchovým postižením zpřístupnit i užitím větší míry výslovnosti textu. To znamená, že podmět bude vyjádřen buď plnovýznamovým pojmenováním, nebo zájmenem. Přestože děti se sluchovým postižením poměrně často používají zájmena *já, ty, on, my* apod., v upraveném textu s jejich zařazením je potřeba zacházet opatrně. Jelikož užití zájmen může pochopení textu čtenářům výrazně ztížit, je vhodnější použít plnovýznamová pojmenování. (Daňová, 2008)

Např.

Včera šel Jirka na hřiště s kamarádem Honzou. Na hřišti ho bouchl míčem po hlavě.

Děti by nemusely pochopit, jaký je význam tohoto zájmena. Nemuselo by jim být zřejmé, kdo koho bouchl po hlavě. Z tohoto důvodu je vhodnější volit plnovýznamové pojmenování, tedy: *Na hřišti Honzu bouchl míčem po hlavě.*

Daňová (2008, s. 37) uvádí, že „*velkou pomocí může být také zvolení vhodných spojovacích výrazů v souvětích. Například v poměru odporovacím je lepší upřednostnit spojku *ale* před spojkou *a*.*“ Ve vztahu důsledkovém raději spojky „*proto*“, „*a proto*“, než spojku „*a*“ (Souralová, 2002).

Např.

Jana dostala panenku a byla veselá.

Jana dostala panenku, a proto byla veselá.
--

• PŘÍMÁ ŘEČ

Většina příběhů obsahuje četné dialogy jednotlivých jednajících postav, které jsou pak v textu uvedeny formou přímé řeči. Je to vlastně výpověď řadící se vzhledem ke své formě do oblasti mluvených projevů. Pro odlišení přímé řeči od ostatního textu jsou používány v kombinaci uvozovky, interpunkce, velká písmena a také změna typu písma. U tzv. řeči polopřímé je vynechána veškerá interpunkce a mění se také slovesná osoba, jinak má všechny vlastnosti přímé řeči. Nejčastěji se setkáváme s rozhovorem, který je založený na otázkách a odpovědích, což umožňuje pokračovat v ději kupředu pomocí jednoduchých vět, které jsou pro sluchově postižené lépe identifikovatelné. V literárních příbězích se často vyskytují dialogy, v nichž spolu komunikuje několik postav současně nebo do příběhu vstupuje jako další jednající postava vypravěč. To může pochopení znesnadňovat a značně komplikovat. Proto je vhodné zvážit, zda takovou situaci do převyprávěného příběhu zařadíme. Pokud se v příběhu objevuje vnitřní monolog, tedy promluva jen myšlená, tak je v textu označena stejnou formou jako řeč přímá, proto je lepší v těchto případech doplnit formulaci např. *...říkal sám sobě, ...povídal si* apod. (Souralová, 2002)

• TVORBA VYSVĚTLIVEK

Při přepisu z původní tvorby do upraveného textu dochází mimo jiné i k přidávání informací, jak jsme již zmínili. Jedná se o informace nezbytné k pochopení slovo tvorby, stylistiky, kultury, historie, společenských konvencí apod. z původního textu. Rozhodnout se, která slova je potřeba vysvětlit nebývá vůbec jednoduché, proto je velmi důležitá spolupráce se skupinou těch, pro které text upravujeme. Samy děti totiž často upozorňují na neznámý tvar, či nový, pro ně neznámý pojem. Při spolupráci s dětmi dbáme na označení slov (např. podtržením), která jim nejsou jasná, protože každý má jinou slovní zásobu. (Daňová, 2008)

Pro vybrané slovo je potřeba zvolit takovou formu vysvětlení, která odpovídá předpokládané úrovni jazykové kompetence neslyšícího čtenáře určitého věku. (Souralová, 2002)

Souralová (2002) a Daňová (2008) upozorňují na rozličné názory odborníků na funkci vysvětlivek v upraveném textu. Někteří z nich tvrdí, že použití vysvětlivek působí nedostatečnou schopností překladatele poradit si s textem. Jiní jsou opačného názoru a vysvětlivky považují za užitečné, protože mohou usnadnit příjem textu jako celku.

Daňová (2008, s. 41-42) uvádí mnoho způsobů, kterými lze vysvětlivky do knihy zařadit:

- „vysvětlivky na konci knihy za poslední kapitulu,
- vysvětlivky na konci každé kapitoly,
- vysvětlivky na téže straně jako marginálie,
- vysvětlivky na spodní části aktuální strany,
- vysvětlivky na prázdné levé straně.“

Při tvorbě vysvětlivek i místě a způsobu jejich umístění je potřeba přihlídnout k věku čtenářů. Malým, začínajícím čtenářům objasníme slovo pomocí obrázku. Starším čtenářům můžeme formulovat vysvětlení verbálně, ale také pomocí slova v kombinaci s obrázkem. (Daňová, 2008)

• METAFORY, METONYMIE, FRAZÉMY A PŘÍSLOVÍ

V literárních textech se poměrně hojně setkáváme s obrazným pojmenováním typu *metafora* a *metonymie*. Zatímco metafora je přenesené pojmenování na základě podobnosti (např. *koruna stromů*), metonymie je taktéž přenesené pojmenování, avšak na základě věcné souvislosti (např. *šedivá hlava – vysoký věk*). Využívání jazykové metafory je v literatuře zcela přirozené, neboť spoustu prožitků nelze dostatečně vyjádřit slovy, ale lze je přirovnat k něčemu již známému. Pro naši cílovou skupinu však může být využití obrazných pojmenování zdrojem potíží při čtení a porozumění čtenému, pokud se s těmito přenesenými významy dosud nesešli. (Daňová, 2008) Souralová (2002) uvádí, že jde většinou o mechanické zapamatování, jelikož obrazná pojmenování nelze často logicky analyzovat.

Nejobtížněji pochopitelné jsou pro neslyšící *frazémy* (rčení, přirovnání, pranostiky), které jsou charakteristické tím, že se v nich slova skládají do slovních spojení, čímž vznikne ustálený výrok. (Souralová, 2002)

Např.

„Vytrhnout trn z paty.“

K frazémům se občas řadí i *přísloví*, které má dvě složky: první část něco konstatuje a druhá část z toho vyvozuje ponaučení. (Čechová, 1998, in Souralová, 2002)

Při úpravě textu je potřeba se rozhodnout, která přenesená pojmenování na základě vnější podobnosti a vnitřní spojitosti ponecháme a jejich význam vysvětlíme nebo upravíme a která zcela vypustíme. (Souralová, 2002)

• ILUSTRACE V UPRAVENÉM TEXTU

Je zcela samozřejmé, že grafická úprava a ilustrace v literárním textu hrají velmi důležitou roli a patří mezi faktory, které významným způsobem ovlivňují vztah čtenáře k celé knize. Ilustrace v knihách pro intaktní populaci hrají roli především uměleckou, kdy se obrázky k textu volně vztahují, nebo jej tematicky doplňují. V knihách určených pro osoby se sluchovým postižením plní funkci vysvětlovací a usnadňují rychlé porozumění, proto je vhodné volit takové obrázky, které popisovanou skutečnost věrně vystihují. Vhodným doplněním jsou také portréty hlavních jednajících postav, což děti více motivuje ke čtení a v případě cizích jmen usnadní i jejich identifikaci. (Souralová, 2002)

Druhy ilustrací v upraveném textu (Daňová, 2008):

- ***umělecky zaměřené ilustrace*** jsou využívány k dokreslení atmosféry příběhu. Ilustrace napomáhá vytvořit si určitou představu, která pak vede k lepšímu pochopení obsahu. Ilustrace k upravené knize může vytvořit téměř kdokoliv, ne pouze ten, kdo na knize pracoval. Vytvořit je mohou i sami čtenáři, podílející se na ověřování textu.
- ***ilustrace sloužící k vysvětlení neznámých slov*** pomůže lépe si vytvořit představu o dané věci než slovní popis. Vysvětlivky formou ilustrace jsou zařazovány hojně především u mladších čtenářů.
- ***ilustrace přispívající k lepšímu pochopení probíhajícího děje*** je využívána v případech, kdy je nutné použít jazykových prostředků i přesto, že jsou příliš náročné na čtenářskou představivost.

Zařazení uměleckých ilustrací je vhodné zejména jedná-li se o příběhy s charakteristickými ilustracemi našich předních výtvarníků, ale i v případech, kdy kniha neobsahuje ilustrace žádné. Uvedením originální ilustrace by došlo k porušení autorských práv, která se vztahují k publikovaným obrázkům. (Souralová, 2002)

„Kvalita a kvantita výtvarných vyobrazení v knize může rozhodovat při jejím prvním výběru, stejně jako úprava obalu a originální řešení titulní strany.“ (Souralová, 2002, s. 37)

3.4 Ověřování srozumitelnosti upravených textů

Při tvoření nového textu dochází neustále k ověřování jeho srozumitelnosti naší neslyšící cílovou skupinou, pro které knihu upravujeme. Ačkoliv upravujeme text tak, aby neslyšící co nejlépe porozuměli, musíme mít neustále na paměti, abychom přílišným přizpůsobáním textu jejich jazykovým možnostem text neupravili ve výrazně nižší kvalitě v porovnání s originální předlohou, neboť usilujeme o adekvátní ztvárnění, nikoliv vytvoření nového díla. (Souralová, 2002)

Po první úpravě textu by měl být text předložen čtenářům, pro které je upravován, aby ve spolupráci s učitelem ověřili jeho srozumitelnost a výstižnost případných vysvětlivek. To, jakým způsobem bude text ověřován, je zcela na člověku, který jej upravuje. (Daňová, 2008)

Souralová (2002) uvádí několik možností, jak zjistit srozumitelnost nově vytvořeného textu. Jejich výběr však závisí na věku čtenářů, jejich jazykových kompetencích a také míře aktivní spolupráce s tím, kdo knihu upravuje. Porozumění čtenému lze zjišťovat formou grafického vyobrazení, reprodukováním informací z příběhu znakovým jazykem, ale také mluvenou či psanou formou českého jazyka. Daňová (2008) dodává, že pro dosažení nejlepšího výsledku při ověřování upraveného textu lze tyto možnosti kombinovat.

- V případě, že neslyšící textu rozumí, ale nejsou schopni verbální reprodukce jeho obsahu, jsou využívány **kreslené obrázky**. *Děti mají např. za úkol sestavit jednotlivé obrázky chronologicky za sebou tak, aby sled událostí korespondoval s dějovou linií.* (Souralová, 2002)
- Zjišťování porozumění obsahu přečteného textu reprodukcí, tedy **znakovým jazykem** nebo některou z forem **mluveného jazyka**, předpokládá dostatečné zvládnutí daného komunikačního systému proto, aby bylo možné objektivně zjistit míru pochopení. (Souralová, 2002)
- Pokud ověřování probíhá písemnou nebo mluvenou formou českého jazyka, nelze vždy objektivně zhodnotit, zda neslyšící textu nerozumí, nebo jen není schopen srozumitelně vyjádřit své myšlenky prostřednictvím tohoto komunikačního systému (Souralová, 2002). Daňová (2008) mimo jiné uvádí **jazyková cvičení** (cvičení doplňovací, výběr z uvedených možností, nebo substituční cvičení, v nichž je jeden pojem nahrazován jiným), **odpovědi na otázky**, dále **metody vyžadující samostatné tvůrčí myšlení** (např. na základě přečteného textu vy-

myslet nadpis, nebo pokračovat v nedokončeném příběhu apod.). Poslední zde uvedený je **system nadpisů**, což je jeden z nejnáročnějších způsobů, jak zjistit, zda dítě čte s porozuměním. Probíhá to tak, že delší pasáž rozdělíme na odstavce, ke kterým čtenáři přiřazují předem připravené nadpisy.

Po druhé úpravě textu, která je provedena na základě reakcí čtenářů a učitele, jsou jedincům texty předloženy ke druhému čtení. Poté jde o úpravy pouze drobného charakteru. (Daňová, 2008)

PRAKTICKÁ ČÁST

4. ÚPRAVA KNIHY PRO ČTENÁŘE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

V teoretické části jsme se věnovali tématice čtení u osob se sluchovým postižením. Ponořili jsme se do problematiky sluchového postižení a také čtení jako takového. Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce zaměřuje na úpravu knih pro osoby neslyšící, popsali jsme konkrétní faktory, které ovlivňují čtení těchto žáků. V poslední kapitole jsme se zabývali metodikou úpravy knih, jako jednou z možností zvýšení čtenářské gramotnosti u osob se sluchovým postižením. Neopomenuli jsme ani knihovny a jejich vztah k neslyšícím.

4.1 Cíl praktické části

V praktické části se budeme věnovat konkrétní úpravě vybrané knihy. Text jsme se snažili upravit tak, aby odpovídal jazykovým kompetencím žáků se sluchovým postižením a zároveň byl přístupný všem, jejichž mateřským jazykem není český jazyk. Jak uvádí Daňová (2008), upravené texty nemusí být určeny pouze dětem se sluchovým postižením. Texty jsou vhodné pro všechny, jimž se z jakýchkoli důvodů nedaří číst původní text s porozuměním.

4.1.1 Cílová skupina

„Při úpravě literárního textu je třeba si uvědomit, pro koho je text určen. Odpověď není vůbec jednoduchá, neboť neslyšící tvoří poněkud různorodou skupinu jedinců. Každý jedinec má různé dispozice pro osvojení si čtenářských dovedností, které jsou ovlivňovány mnoha faktory. Na prvním místě je to stupeň a druh sluchového postižení, dále mentální předpoklady, zejména pro četbu s porozuměním a v neposlední řadě také životní zkušenosti jednotlivých čtenářů a jejich jazyková praxe. (Macurová, 2000, in Suralová, 2002)

Cílovou skupinou tedy nejsou pouze žáci se sluchovým postižením, ale také jejich rodiče a rodinní příslušníci. Další skupinou mohou být i osoby, kterým činí porozumění textu obtíže, nebo ty, jejichž majoritním jazykem není čeština.

4.2 Výběr knihy pro úpravu

Při výběru knihy bylo v našem zájmu vycházet především z preferencí vybrané cílové skupiny. Jelikož s knihou strávíme poměrně dlouhou dobu a víme, že je to nelehký úkol, je potřeba, aby nám kniha byla svým způsobem blízká a líbila se nám. Ve spolupráci s paní doktorkou Kamilou Říkovskou, která je třídní učitelkou na ZŠ pro sluchově postižené v Olomouci, jsme vybrali první díl knihy o mladém kouzelníkovi Harrym Potterovi. Tato kniha je i po necelých dvaceti letech stále oblíbená a velmi čtená. Ve třídě u jmenované paní učitelky jsme si zároveň úpravu knihy ověřovali.

4.2.1 Harry Potter a Kámen mudrců

Na základě preferencí žáků o daný příběh jsme vybrali první díl ze série Harry Potter, jehož autorkou je známá britská spisovatelka Joanne Kathleen Rowlingová. Tato slavná spisovatelka napsala první knihu ve svých šesti letech. (Rowling, 2016)

První kniha o Harrym Potterovi vyšla v roce 1997 a dodnes je celá série v žebříčku nejprodávanějších knih. Příběh byl přeložen do více než 80 jazyků. (Rowling, 2016)

Žánrově se jedná o fantasy literaturu pro děti a mládež od 9 let.

4.3 Metodika úpravy knih

V následujících kapitolách budeme popisovat průběh úpravy vybraného literárního textu. Daňová (2008) tvrdí, že výběr knihy, způsob a také míra zásahu do původního textu závisí především na věku dětí, pro které je upravován.

Problémové pasáže budeme názorně srovnávat v originální a upravené verzi. Zaměřili jsme se na obtíže, které způsobuje délka textu, struktura mentálního slovníku, gramatická stavba textů, či hovorové výrazy. Nedílnou součástí při úpravě knih má funkce vysvětlivek, které mohou být jak slovní, tak prostřednictvím obrázků, které vedou k větším srozumitelnosti, zejména pak u mladších čtenářů. Suralová (2002) uvádí, že mezi důležité faktory literárního textu patří také grafická úprava a ilustrace, které významným způsobem ovlivňují vztah ke knize. Výtvarný doprovod má pochopitelně větší význam pro dětského

čtenáře, ačkoliv zdařilé ilustrace jsou často vítaným zpestřením také knih určených pro dospělé. V závěru se budeme věnovat i ověřování upraveného textu v Základní škole pro sluchově postižené v Olomouci.

Ačkoli míra ani způsob úpravy textu není univerzální, je důležité mít neustále na paměti, pro jakou cílovou skupinu text upravujeme. Všechny děti, ale zejména ty, kterým čtení činí obtíže, potřebují text na první pohled přehledný, přitažlivý a takový, který je zaujme. (Daňová, 2008)

Během úpravy textu jsme čerpali především z publikací Čtení neslyšících (Souralová, 2002) a Metodika úpravy textů (Daňová, 2008).

4.4 Popis jednotlivých fází procesu úpravy textu

Po výběru daného literárního díla jsme se pustili do samotné úpravy textu. Než jsme k ní ale přistoupili, byla potřeba se s textem nejdříve dobře seznámit a stanovit si základní dějovou osnovu. I přesto, že jsme danou knihu znali a v dětství několikrát četli, bylo potřeba stanovit si základní dějový rámec, kterého se budeme při úpravě držet. Snažili jsme se z části držet i filmového zpracování daného díla, neboť se domníváme, že jeho zhlédnutí může napomoci žákům s porozuměním textu.

Způsob přípravy dle Daňové jsme brali jako doporučení a také jsme se tím řídili:

„Při čtení knihy jsem si velmi pečlivě zaznamenávala informace, věty nebo celé pasáže, které jsem považovala za důležité. Teprve potom jsem začala odpovídajícími prostředky přepisovat děj.“ (Daňová, 2008, s. 31)

Při prvotním čtení literárního díla jsme si proto zaznamenávali vše, co jsme považovali za důležité. Po přečtení jsme měli jednotlivé kapitoly zapsané tak, že oproti původnímu textu byl text zredukován o dějové odbočky a vedlejší postavy, které se již v příběhu dále nijak zvlášť nevyskytovaly.

Jednotlivé kapitoly na sebe navazují a většinou končí otevřeně, což nutí čtenáře pokračovat ve čtení dál. Během prvotní četby nám přišlo vhodné začít s úpravou od sedmé kapitoly, neboť se nám zdálo, jako by kniha byla rozdělena do dvou částí. Tou první částí je dětství Harryho Pottera jako sirotka a nepříjemná léta strávená u jeho tety v rodině Dursleyových. V druhé části knihy prožívá Harry Potter dobrodružství ve Škole čar a kouzel v Bradavicích a rodina Dursleyových, kromě několika málo zmínek, se již v příběhu nevyskytuje. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli upravit knihu od příjezdu Harryho Pottera do

Bradavic, tedy od sedmé kapitoly, která se nazývá *Moudrý klobouk*. K úpravě jsme měli celkem jedenáct kapitol. Během úpravy jsme pro složitost děje ještě vypustili z celkového počtu kapitol kapitolu čtrnáctou a patnáctou s tím, že nezbytné informace jsme zahrnuli do kapitoly šestnácté. Zdálo se nám, že se ve vynechaných dvou kapitolách nachází mnoho jednajících postav a nadpřirozených dějů, o kterých doposud nebyla zmínka a které se ve zbývajících kapitolách již nevyskytují. Usoudili jsme proto, že bude lepší nezbytné informace zahrnout do následující kapitoly, čímž příběh zredukujeme z hlediska délky a přispějeme tím k lepšímu porozumění, což by mohla zkomplikovat právě vypuštěná dějová odbočka.

Přestože je kniha určena čtenářům od 9 let, při úpravě je potřeba mít neustále na paměti jazykové předpoklady naší cílové skupiny. Vzhledem ke svému žánru fantasy obsahuje kniha spoustu nadpřirozených jevů, které jsme snažili pokud možno nevynechat, ba dokonce doplnit o dokreslující informace, které umožnily lepší pochopení. Pokud to však bylo možné, snažili jsme se některé dějové pasáže zcela vypustit.

Ve všech kapitolách bylo nutné upravit délku textu, zjednodušení textu, vysvětlení hovorových výrazů, vysvětlivek či ilustrací, zejména k lepšímu pochopení nadpřirozených jevů a věcí. Každou kapitolu jsme se snažili doplnit ilustracemi, a to pro lepší pochopení dějových momentů. Dle Daňové (2008) však není cílem úpravy textu zjednodušit text do takové podoby, aby čtenář rozuměl naprosto všemu, neboť je důležité do určité míry zachovat i literární hodnotu originálu.

Naším cílem bylo zachovat především námi stanovenou hlavní dějovou linii textu. Vzhledem k tomu, že jsme se při úpravě řídili již zmíněnou publikací od Daňové, přijde nám důležité řadit postup úpravy v pořadí, jaký uvádí, přičemž se zaměříme na ukázkou úpravy ve všech jazykových rovinách.

4.4.1 Úprava délky textu

Jako první ze jmenovaných je problematika délky původního literárního díla. Dle Daňové (2008) je velmi důležité zvážit, jak moc můžeme do původního textu zasáhnout. Je pochopitelné, že množství převáděných informací z původního literárního díla do upraveného textu nebudou totožné. I přesto, že bude text kratší a méně obtížnější, vždy se snažíme vhodně zvolenými jazykovými prostředky předat čtenáři informace pokud možno rovnocenné s originálem. Proto musíme při zjednodušování textu rozlišit, které informace jsou ve výchozím textu podstatné, a proto je zachováme, a které jsou nadbytečné.

Jak jsme se již několikrát zmínili, vzhledem k náročnosti vybraného díla a množství jednajících postav pro nás bylo nejdůležitější zvolit si danou dějovou linii a ponechat pouze postavy, které v příběhu hrají hlavní roli nebo jsou nezbytnou součástí naší dějové křivky.

Na začátku každé kapitoly bývá několika větami popisováno roční období, časové období školního roku, vztahy mezi hlavními postavami, apod. Je pochopitelné, že tyto informace nelze čtenářům nepředat, avšak jejich redukcí jsme přispěli k lepšímu porozumění, neboť mnoho vystupujících vedlejších postav jsme do příběhu nezařazovali. Příkladem poslouží úryvek z kapitoly – Zrcadlo z Erisedu.

Původní text

Vánoce se kvapem blížily. V polovině prosince se jednoho rána v Bradavicích probudili a zjistili, že venku leží několik stop sněhu. Jezero úplně zamrzlo a Weasleyova dvojčata si vysloužila trest za to, že očarovala několik sněhových koulí, takže pronásledovaly profesora Quirrella, kudy chodil, a odrážely se od jeho turbanu. Těch několik málo sov, které se prodraly bouřlivým počasím, aby jim doručily poštu, musel Hagrid opatrovat, než se zotavily a mohly se vydat na zpáteční cestu.

Nikdo se už nemohl dočkat, až začnou prázdniny. Zatímco v nebelvírské společenské místnosti i ve Velké síni hučel oheň, na chodbách to ledově táhlo a oky v učebnách lomcoval prudký vítr. Ze všeho nejhorší byly hodiny profesora Snapea dole ve sklepení, kde se jim kouřilo od úst a všichni se drželi co možná nejbliže u svých sálavých kotlíků.

„Je mi jich opravdu líto,“ prohlásil Draco Malfoy při jedné hodině lektvarů, „všech, kteří přes Vánoce musí zůstat v Bradavicích, poněvadž o ně doma nestojí.“ Díval se při těch slovech na Harryho.

Upravený text

Blížil se čas Vánoc. Všichni se těšili, až začnou prázdniny. „Je mi líto všech, kteří musí zůstat v Bradavicích přes Vánoce,“ prohlásil Draco Malfoy a díval se přitom na Harryho.

V úvodu kapitol bývají velmi často shrnuty také informace, které se staly v předešlých kapitolách. Tyto informace jsme záměrně neuváděli, neboť šlo většinou o myšlenkové pochody a vzpomínky Harryho Pottera, které by naše čtenáře zbytečně mátlly.

Ze všeho nejdůležitější bylo v celém textu nutné upravit délku dialogů a to tím, že uvedeme pouze potřebné informace související s hlavní dějovou linií. Ukážeme si to na následujícím úryvku z kapitoly – Nicolas Flamel.

Původní text

„Myslel jsem prostě, aby to zůstalo mezi námi,“ odpověděl Snape ledovým hlasem. „Koneckonců, studenti by se o Kameni mudrců neměli dozvědět.“ Harry se naklonil dopředu. Quirrell něco mumlal a Snape ho přerušil. „Už jste zjistil, jak se dostat kolem té Hagridovy příšery?“ „A-ale, Severusi, j-já!“ „Musíte se rozhodnout, jestli budeme přátelé, anebo nepřátelé, Quirrelle,“ prohlásil Snape a pokročil k němu. „J-já n-nevím, co m-máte – “ „Víte velice dobře, jak to myslím.“ „A-ale j-j-á n-nevím - “ „Dobrá, dobrá,“ skočil mu do řeči Snape. „Brzo si zase popovídáme, abyste měl čas si to rozmyslet a rozhodnout se, na čí straně jste.“

V tomto dialogu můžeme pozorovat mimo jiné také koktavost jednající postavy. Vzhledem k naší cílové skupině čtenářů bylo nutné ji zcela vynechat.

Upravený text

„Studenti by se o Kameni mudrců neměli dozvědět,“ prohlásil Snape. „Quirrelli, už jste zjistil, jak se dostat kolem toho tříhlavého psa?“ „Nezjistil.“ „Brzo si zase popovídáme!“ Snape si přehodil plášť přes hlavu a rozzlobeně odešel.

Vypustili jsme také rozsáhlé popisy. Autorka v knize popisuje např. pravidla hry famfrpál. V příběhu hrají žáci tento zápas několikrát a my jsme všechny z nich převyprávěli. Pravidla této hry však byla popsána dost náročně, proto jsme se je rozhodli čtenářům předat pouze ve stručné podobě.

Upravený text

„Každé družstvo má sedm hráčů. Poslední hráč je chytač. To budeš ty.“

Wood sáhl do bedny a řekl: „Tohle je Zlatonka. Je to nejdůležitější míč. Je velmi rychlý, proto je těžké ho najít a chytit. Úkolem chytače je najít právě Zlatonku. Musíš kličkovat mezi hráči a získat ji dříve než soupeř. Zápas končí, když některý chytač získá Zlatonku.“

Kromě redukce informací v textu, bylo někdy naopak potřeba dějovou linii o informace doplnit. Bylo tomu tak např. v kapitole – Půlnoční souboj.

Původní text

„Podívejte se!“ vykřikl náhle Malfoy, vyrazil vpřed a chňapl po něčem v trávě. „To je přece ten nesmysl, co Longbottomovi poslala jeho bábina.“

Pamatováček se zatřpytil v paprscích slunce, jak ho zdvihl.

Upravený text

„Podívejte se! To je Pamatovák, co Neville dostal od babičky,“ vykřikl Malfoy. Babička ví, že Neville zapomíná. Pamatovák je koule, která vám to připomene. Když zmáčknete tlačítko a koule zčervená, tak jste na něco zapomněli.

4.4.2 Úprava sledu událostí

Protože jsme z našeho upraveného příběhu vyřadili prvních šest kapitol o dětství Harryho Pottera v rodině Dursleyových, přišlo nám vhod vytvořit předmluvu, která čtenáře stručně seznámí s hlavním hrdinou.

Upravený text

Milí čtenáři,

právě držíte v rukou knihu o mladém kouzelníkovi jménem Harry Potter. Chlapec nosí kulaté brýle a na čele má jizvu, která připomíná blesk. Tato jizva Harrymu zůstala po tom,

co zlý čaroděj Voldemort zabil jeho rodiče. Harry byl ještě miminko, když se z něj stal sirotek. Dětství prožil v rodině své tety. Po rodičích má kouzelnické schopnosti. V jedenácti letech odjel do Školy čar a kouzel v Bradavicích, kde s Ronem a Hermionou zažili spoustu dobrodružství.

Z důvodu, že se v původní verzi literárního díla v kapitole čtrnáct a patnáct vyskytuje mnoho dalších jednajících postav a nadpřirozených bytostí s fantaskním dějem a jinde v příběhu se nevyskytují, tyto kapitoly jsme vyřadili. Informace, které v těchto kapitolách bylo nezbytně nutné zmínit, jsme uvedli na začátku kapitoly následující, tedy šestnácté v originální verzi.

4.4.3 Gramatická úprava textu

Jelikož jsou kapitoly poněkud rozsáhlé a bylo z nich potřeba zachovat velkou část informací, převyprávěli jsme je pomocí kratších vět a jednodušších souvětí. Někdy jsme museli pozměnit i slovosled zjednodušením. Jako příklad uvádíme úryvek z kapitoly – Padacími dveřmi a ještě dál.

Původní text

„Ty ses zbláznil!“ řekl Ron.

„To přece nemůžeš!“ namítala Hermiona. „Po tom, co nám řekli Snape i McGonagallová! Vždyť tě vyloučí!“

„A CO MÁ BÝT?“ rozkřikl se Harry. „Copak to nechápete? Jestli se Snape zmocní Kamene, Voldemort se vrátí! Vy jste neslyšeli, co se dělo, když se snažil zmocnit vlády? Pak už nebudou žádné Bradavice, odkud by mě mohli vyloučit! Buď je srovná se zemí, nebo z nich udělá školu černé magie! Teď už přece nesejde na tom, jestli ztratíme nějaké body!“

Myslíte, že nechá vás a vaše rodiny na pokoji, pokud Nebelvír vyhraje školní pohár? Jestli mě někdo chytí dřív, než se dostanu ke Kameni, budu se muset vrátit k Dursleyovým a čekat, až mě tam Vodemort objeví; prostě jen umřu o trochu později než tady, poněvadž já k mocnostem zla nikdy nepřejdou! Dnes večer těmi padacími dveřmi projdu a nic, co vy dva řeknete, mě nezastaví! Voldemort mi zabil rodiče, na to nezapomínejte!“

Upravený text

„Zbláznil ses?“ řekl Ron.

Hermiona se přidala: „To nemůžeš. Vyloučí tě ze školy!“

„Vy to nechápete? Jestli Snape ukradne Kámen mudrců, tak se Voldemort vrátí!“ křičel Harry, „Vy jste o něm nic neslyšeli? Když bude vládnout, už nebudou žádné Bradavice. Ani škola, odkud by mě vyloučili. Buď Bradavice zničí, nebo z nich udělá školu černé magie. Když získá Kámen mudrců, bude jedno, jestli ztratíme body. Dnes večer těmi padacími dveřmi projdu a nikdo mě nezastaví. Nezapomínejte, že mi Voldemort zabil rodiče!“

Souralová (2002) uvádí, že mimo složité větné konstrukce působí obtíže také nedokončené věty, proto jsme je zcela vynechali nebo nahradili. Jako příklad uvádíme část dialogu z poslední kapitoly – Muž se dvěma obličejí.

Původní text

Quirrell přecházel zády k němu, aby na něj Voldemort neustále viděl. Zlověstný obličej se teď usmíval.

„Velice působivé...“ usykával. „Vždycky jsem si vážil statečnosti... Ano, chlapče, tví rodiče byli stateční...“

Upravený text

„Vážím si tě, jsi statečný. Tvoji rodiče byli také stateční.“

Většina kapitol měla v originální verzi otevřený konec, což motivuje a nutí, aby čtenáři pokračovali ve čtení. To jsme se snažili v každém případě zachovat, neboť jsme přesvědčeni, že je to velmi důležité. Pro představu uvádíme již upravenou verzi z předposlední kapitoly – Padacími dveřmi a ještě dál.

Upravený text

„Tu vypij ty! Jděte s Ronem zpět stejnou cestou do ložnice. Pošlete Hedviku pro Brumbá-

la, potřebujeme ho tady!“ Hermiona Harryho objala.

„Harry, dávej na sebe pozor!“

Hermiona se napila z kulaté láhve a zatřásla se.

„Běž rychle!“ přikázal jí Harry.

Hermiona se otočila a prošla ohněm. Harry se zhluboka nadechl a vypil malou lahvičku. Pak prošel ohněm do poslední komnaty. Někdo tam už byl. Nebyl to však Snape, ani Voldemort.

V některých případech jsme vyměnili neznámá slova za synonyma, která jsou čtenářům zcela jistě známá.

Původní text

„To nevím,“ řekl Hagrid lhostejně, „poněvadž si nesundal kápi.“

Upravený text

„To nevím. Do tváře jsem mu neviděl, protože si nesundal kapuci.“ odpověděl Hagrid.

Nezaměňovali jsme však všechna neznámá slova za synonyma, protože by dílo ztratilo charakteristický sloh autorky a také tajemno z kouzelného světa. V kapitolách se často objevuje slovo *hábit* a *síň*. Tato slova jsme ponechali a označili, takže jejich význam čtenáři najdou v seznamu vysvětlivek pod čarou.

Ukázka ponechaného ilustračního slova *hábit* v upraveném textu

Brána se otevřela. Uprostřed ní stála vysoká čarodějka McGonagallová. Měla oblečený zelený *hábit*.

Ukázka ponechaného ilustračního slova *síň* v upraveném textu

Chvíli bylo v *síni* ticho. Klobouk se začal hýbat. Objevila se na něm ústa a klobouk začal zpívat.

V originálním díle jsme hodně pracovali také s *hovorovou češtinou*.

Původní slovo

prváci

Upravené slovo

žáci prvního ročníku

Hojně se vyskytovalo zájmeno *všecko*. Ani to jsme neuváděli formou hovorové češtiny. Pokud jsme toto zájmeno zachovali, uvedli jsme ho ve tvaru *všechno*.

4.4.4 Míra výslovnosti textu

V upraveném textu jsme se snažili vytvořit text tak, aby byl podmět vyjádřený. Pokud však bylo zcela zřejmé, jaké slovo zájmeno zastupuje, nebránili jsme se užití zájmen.

Ukázka výpovědi, kdy bylo potřeba uvést místo osobního zájmena podmět vyjádřený.

Původní text

„Dnes večer půjdu ven a zkusím se dostat ke Kameni dřív než on.“

Upravený text

Venku řekl Harry: „Dnes večer půjdu ven. Pokusím se dostat ke Kameni dřív než Snape.“

Ukazovací zájmena jsme ponechali či zjednodušili a také sami několikrát použili. Ve většině případů jde totiž o jednoznačné odkázání na určitou skutečnost. Jako příklad uvádíme úryvek z kapitoly – Den před svátkem Všech svatých.

Původní text

Malfoy vytrhl balík Harrymu z ruky a ohmatal ho.

„Je v něm koště,“ řekl a hodil ho Harrymu zpátky, v obličeji směs žárlivosti a zášti. „Tak z *tohohle* se už nevykroutíš, Pottere; prváci košťata mít nesmějí.“

Ukazovací zájmeno *tohohle* jsme vyměnili za *to*, protože toto zájmeno je zcela jistě žákům bližší.

Upravený text

Do cesty jim vstoupil Malfoy. Vytrhl Harrymu balík z ruky. Ohmatal jej a poznal, že je v něm koště.

„Tak *to* ti neprojde, Pottere. Žáci prvního ročníku nemohou mít košťata!“ řekl a hodil Harrymu balík.

Velkou pomocí k porozumění dle Suralové (2002) a Daňové (2008) je také zvolení vhodných spojovacích výrazů. Ukázka z kapitoly – Muž se dvěma obličeji.

Původní text

Nejdřív jsem zabil tvého otce, a vzdoroval mi věru udatně...ale tvoje matka zemřít nemusela...snažila se tě ochránit...

Užitím spojek *proto - aby* vyjádříme, proč matka zemřela.

Upravený text

Nejdřív jsem zabil tvého otce, ale bojoval dlouho. Tvoje matka zemřela *proto, aby* tě zachránila.“

4.4.5 Přímá řeč

Knihy o Harrym Potterovi je založena převážně na dialozích, které jsou v textu uvedeny nejčastěji formou přímé řeči. Tuto formu jsme zachovali i v našem upraveném textu. Vzhledem k náročnosti díla však byla potřeba dialogy v některých případech zkrátit, či pokud se jednalo o dialog s vedlejší postavou, zcela vypustit.

V dialozích bylo mnohdy nezbytné doplnit jednající postavu, zejména pokud spolu rozmlouvalo více postav. Toto upřesnění mluvčího jsme pro větší přehlednost uvedli vždy buď před začátkem přímé řeči, nebo po jejím skončení.

Původní text

„Vy chcete mluvit s profesorem Brumbálem?“ opakovala profesorka McGonagallová, jako by chtěli provést něco velice podezřelého. „A proč?“

Harry polkl naprázdno – co teď?

„Vlastně je to důvěrné,“ prohlásil, ale v tu chvíli si přál, aby to býval raději neřekl, poněvadž profesorka McGonagallové se zachvělo chřípí.

„Profesor Brumbál je už deset minut pryč,“ pronesla chladně. „Dostal spěšnou sovu z Ministerstva kouzel a ihned odletěl do Londýna.“

„Je pryč?“, řekl Harry zoufale. „Právě teď?“

Na tomto dialogu můžeme zároveň pozorovat to, co se nachází ve většině případů přímé řeči. Mezi vyřčení jednající postavy je pro čtenáře vložena informace kdo mluví, jak se při rozmluvě tváří nebo jakým tónem mluví. Přišlo nám vhodnější a přehlednější tuto informaci uvést buď na začátek přímé řeči, nebo za ni a taktéž ji zredukovat na minimum.

Upravený text

„A proč?“ zeptala se profesorka.

„Je to tajné,“ řekl Harry.

„Profesor Brumbál je pryč. Odletěl do Londýna na Ministerstvo kouzel.“, řekla profesorka McGonagallová rozzlobeně.

„Je pryč? Právě teď?“, řekl Harry zoufale.

V příběhu se několikrát vyskytuje i vnitřní monolog, což je promluva nevyřčená, jen myšlená, která je projevem toku myšlenek jednající postavy. V textu je prezentována stejně jako řeč přímá, ale uvozovací věta obsahuje tvar slova „myslet“. Nepozorný či nedostatečně jazykově vybavený čtenář může být zmaten, pokud změnu v uvozovací větě přehlédne. V těchto případech je vhodné použít formulace typu „povídal si“, „řekl si“ apod. (Souralová, 2002)

Původní text

„Musím lhát,“ pomyslel si zoufale. „Musím se podívat a nalhat mu, že vidím něco jiného, to je všechno.“

Upravený text

Harry si řekl: „Musím lhát. Řeknu, že vidím něco jiného.“

Abychom čtenářům usnadnili orientaci v textu, každou část dialogu jsme uvedli na samostatný řádek.

4.4.6 Tvorba vysvětlivek

Po celou dobu úpravy literární předlohy jsme se snažili co nejvíce zachovat pravost původního díla, abychom čtenářům co nejvíce předali atmosféru, kterou nese autorčin jazyk. Proto, abychom nevytvořili příliš stručné dílo, bylo potřeba ponechat také neznámá, nová slova a slovní spojení, které jsme opatřili vysvětlením.

Během úpravy textu jsme si zaznamenávali právě slova, u kterých jsme předpokládali, že budou žákům cizí. Tato slova z každé kapitoly jsme vždy uvedli za jednotlivé kapitoly. Vzhledem k věku naší cílové skupiny jsme se rozhodli pro kombinaci písemného vysvětlení v kombinaci s obrázkem, protože některá slova nelze nakreslit a zase jiná je lepší poznat vizuálně.

Vysvětlení jednoho slova synonymem

zaklínadlo kouzlo

Vysvětlení jednoho slova opisem

Šachovnice hrací plocha ve tvaru čtverce, kde se hrají šachy

Vysvětlení slovního spojení

vyloučit ze školy ředitel vyhodí ze školy

Vysvětlení obrázkem

moudrý klobouk



Vysvětlení obrázkem i opisem

figurka věc používaná ke hře (šachy, Člověče, nezlob se!)



Poté, co si žáci text přečetli, bylo slov k vysvětlení mnohem více. Po domluvě s paní učitelkou jsme uvedli vysvětlivky pod čarou na stranu s novým slovem, což vede k větší přehlednosti a praktičnosti. Slova jsme řadili v pořadí tak, jak jsou uvedeny v textu.

4.4.7 Metafory, metonymie, frazémy, přísloví

Při úpravě jsme příliš nepracovali s přenesenými významy, a pokud ano, většinou jsme je vypustili. Jako příklad uvádíme část dialogu z kapitoly – Padacími dveřmi a ještě dál.

Původní text

„Měli byste být opatrnější,“ řekl Snape. „Když se tu budete takhle potloukat, leckdo si ještě pomyslí, že asi máte něco za lubem. A Nebelvír si opravdu nemůže dovolit ztrácet další body, co říkáte?“

Harry zrudl. Už se otočili, že tedy půjdou ven, Snape je však zavolal zpátky.

„Dejte si pozor, Pottere – jestli se ještě jednou budete toulat po škole, osobně se postarám, aby vás vyloučili.“

Upravený text

Otočili se a šli ven. Vtom je Snape zavolal zpátky. „Dejte si pozor, Pottere. Ještě jednou se budete v noci toulat po škole, zařídím, aby vás vyhodili ze školy!“

Přenesené významy ve formě přirovnání se vyskytovaly hojně, my jsme se však rozhodli je také vynechat.

Původní text

Měla krátké šedé vlasy a žluté oči jako jestřáb.

Upravený text

Měla krátké šedé vlasy a žluté oči.

Na ukázkou uvádíme slovní spojení, které jsme zachovali a čtenářům uvedli jeho význam.

Původní text

Snape se jízlivě ušklíbl.

„Ale, ale – sláva zřejmě není všechno.“

Upravený text

Snape se zamračil a řekl: „Ale, ale – sláva zřejmě není všechno!“

Sláva zřejmě není všechno! – Když je někdo slavný, každý ho zná. Ale neznamena to, že všechno ví.

4.4.8 Ilustrace v upraveném textu

Kniha o Harrym Potterovi v originální verzi neobsahuje téměř žádné ilustrace. Pro děti jsou však ilustrace v knize velmi důležité. Nejenže grafická úprava závisí na tom, jak kniha na první dojem zaujme, může také pomoci s představami a porozuměním toho, co nejen dítě, ale i dospělý čte. Proto jsme chtěli i my náš literární text obohatit o originální obrázky. Pro tvorbu ilustrací jsme oslovili Radku Hochlovou.

Protože se v příběhu vyskytuje velké množství postav a bytostí ze světa fantazie, přišlo nám vhod zaměřit se na znázornění hlavních postav, nadpřirozených bytostí a předmětů, tedy toho, co bylo v dané kapitole specifické, nové a ojedinělé. Každý obrázek máme opatřen poznámkou, kdo či co je právě znázorněno.

Ukázka ilustrace hlavní postavy

Harry Potter



Ukázka ilustrace

Nimbus Dva tisíce



Již při ověřování jsme se utvrdili v tom, že ilustrace žáky vtáhly do děje, umožnily jim lépe porozumět příběhu a utvořit si tak představu o kouzelném světě.

Na konci seznamu všech postav, který se nachází na začátku knihy, jsme vložili obrázek, do kterého mají žáci dokreslit jizvu Harrymu Potterovi.

Upravený text

Dokresli Harrymu jizvu:



4.5 Ověřování srozumitelnosti upravené knihy

K ověřování srozumitelnosti upravené knihy jsme si vybrali SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Olomouci². Přišlo nám vhodnější dát k ověření celou část upravené knihy společně s ilustracemi a vysvětlivkami. Realizace probíhala v pátém ročníku u paní doktorky Kamily Říkové, ve školním roce 2018/2019. Žáci knihu četli v průběhu tří týdnů, přičemž označovali slova, která jim byla cizí.

Třída je dosti různorodá. Navštěvuje ji pět žáků a z toho čtyři děvčata. Každý má jiný druh znevýhodnění a především pro nás důležité jazykové kompetence. Žáci jsou však ke čtení záměrně vedeni a sami jsme byli svědky toho, že si půjčují upravené knihy.

²Více informací o škole lze najít na adrese: <https://www.sluch-ol.cz/>

4.5.1 Tvorba pracovních listů

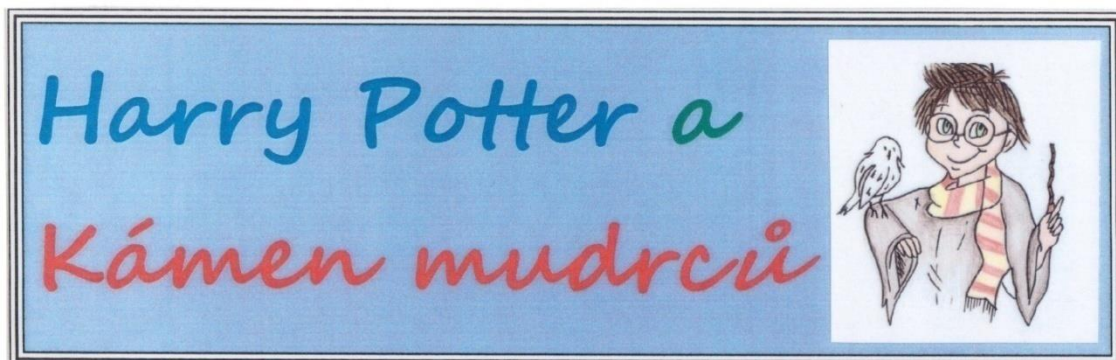
Ke každé upravené kapitole jsme vytvořili **pracovní list** k ověření toho, zda žáci četli s porozuměním. Tyto pracovní listy máme označeny jako *Úkol ke kapitole první, druhé, apod.* Ukázky jsou součástí příloh. Po dohodě s paní učitelkou, která nám nedoporučovala dělat rozsáhlé pracovní listy s mnoha úkoly, protože žáky odrazují od čtení, jsme se rozhodli vytvořit pracovní listy formou doplňování slov do vět. Žáci mají za úkol doplnit do vět záměrně chybějící slova ve správném gramatickém tvaru. Tyto věty tvoří shrnutí nejdůležitějších informací z dané kapitoly. Slova, která mají čtenáři doplnit, jsou k výběru v tabulce pod textem, a to v základním gramatickém tvaru. Záleží však na tom, komu pracovní listy předkládáme. Pokud budeme pracovat se zdatnějšími jedinci, dáme jim slova na výběr v základním tvaru, nebo slova neuvedeme vůbec. Velmi slabým jedincům pochopitelně poskytneme slova v takovém tvaru, v jakém je požadováno jejich doplnění do vět.

Tato práce s textem je zároveň shrnutím toho, co čtenáři četli a pro učitele zpětnou vazbou, jak se v textu orientují. To všechno záleží na pedagogovi, jak žákům práci zadá.

Vzhledem k tomu, že jsme v daných pracovních listech vždy uvedli pouze nezbytné informace v krátkých větách či jednoduchých souvětích, tato část může sloužit rodičům či pedagogům dětí jako text upravený pro opravdu velmi slabé čtenáře. Myslíme si, že doplněním slov bychom mohli poskytnout příběh Harryho Pottera také studentům se středně těžkým mentálním postižením v oboru praktické školy jednoleté či dvouleté.

Jelikož nás příběhem provází velké množství postav s cizími jmény, která by čtenářům mohla činit potíže, bylo nutné ponechat pouze ty hlavní, nejvíce zasahující do námi stanovené dějové křivky. Právě ze jmen jsme měli na začátku naší úpravy obavy. Jména jsou cizí a náročná, a to nejenom jména lidí, ale také nadpřirozených bytostí a předmětů. Proto jsme se rozhodli tato jména i s krátkou charakteristikou uvést na začátek upravené knihy. Ke všem náročným jménům jsme uvedli i výslovnost. Když jsme rozmýšleli nad tím, co je vlastně pro děti při čtení důležité, jakou pomůckou bychom jim mohli pomoci, rozhodli jsme se vyrobit **záložku**. Právě na ni jsme umístili jména, která se vyskytují v celé upravené knize. Záložka umožní čtenářům rychleji se orientovat a také se nemusejí vracet na začátek knihy pokaždé, kdy narazí na jméno, u kterého neví, o koho se jedná.

Záložka je také výbornou pomůckou pro ty, kdo se ve čteném textu ztrácí, proto si s ní mohou ukazovat místo, kde právě čtou.



Harry Potter [Hery Potr] – slavný a mocný kouzelník

Ron Weasley [Ron Vízly] – je nejlepším přítelem Harryho Pottera

Hermiona Grangerová [Hermiona Grenžrová] – kamarádí se s Harrym a Ronem

Draco Malfoy [Drako Malfo] – žák z koleje Zmijozel, zlobí žáky z koleje Nebelvír.

Neville [Nevil] – žák koleje Nelebvír

Albus Brumbál – ředitel Bradavic, jediný

profesorka McGonagallová [Mek Gonagalová] – učitelka koleje Nebelvír

profesor Snape [Snejp] – učitel koleje Zmijozel

Voldemort – pán zla, který zabil Harryho rodiče

Hagrid – pracuje jako hajný v Bradavicích, kamarád Harryho, Rona a Hermiony

profesor Quirrell – učitel koleje Zmijozel

Madame Hoochová – učitelka létání

Filch [Filč] – školník

Protiva – duch

Paní Norrisová – kočka a nejlepší kamarádka školníka Filche

Chloupek – tříhlavý pes

4.5.2 Průběh ověřování

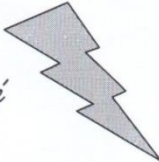
Ověření jsme zpracovali až po domluvě s paní učitelkou, do podoby *doplň slova z tabulky správně do vět*. Ověřeni jsme ve třídě realizovali s vlastní pomocí. I přesto, že ne všichni žáci četli celou upravenou knihu, jsme pro každého připravili ověřeni k devíti kapitolám. Z časových důvodů jsme však společně knihu znovu nečetli. Žáci si poměrně dobře příběh pamatovali a před ověřením každé kapitoly jsme si ho po částech zopakovali. Na pracovním listu měli k dispozici slova, avšak ne v základním tvaru, nýbrž v takovém v jakém mají být do vět dosazeny. To jsme se však rozhodli změnit a do knihy i příloh je následně uvedli v základním tvaru.

Žáci si nejprve přečetli slova z výběru a poté je nejčastěji vyřazovací metodou doplňovali do vět. I ti, kteří některou kapitolu nečetli, byli schopni správného doplnění.

Tím jsme se přesvědčili o tom, že způsob práce s textem, který jsme zvolili, je efektivní a i žáci, kteří nebudou číst celou upravenou kapitolu, ale pouze část určenou k ověřeni, získají všechny potřebné a shrnující informace k celé kapitole. Proto si trůufáme říct, že tuto část knihy lze poskytnout i velmi slabým a začínajícím čtenářům.

Ukázky ověřených pracovních listů

Ukázka 1 Úkol ke kapitole čtvrté

Úkol ke kapitole čtvrté 

Doplň do vět správná slova:

Sovy přinesly Harrymu velký balík. Bylo v něm koště. Koště se jmenovalo Nimbus dva tisíce. Harry se začal učit hrát famfrpál. Harry musí chytit zlatou kouli, která se jmenuje Zlatonka.
Ve škole se objevil troll. Hermiona se schovávala na záchodě. Zachránil ji Harry a Ron.

Doplň tato slova:

Dva
troll
Ron
na záchodě
koště
famfrpál
Zlatonka

Ukázka 2 Úkol ke kapitole páté

Úkol ke kapitole páté



Doplň do vět správná slova:

Kolej Nebelvír a Zmijozel hrála famfrpál. Harryho koště se třásl a on se musel pevně držet. Zlatonku chytil Harry Potter. Zápas vyhrála kolej Nebelvír. Hagrid řekl, že tříhlavý pes se jmenuje Chloupek.

Doplň tato slova:

držet
Zmijozel
Chloupek
Nebelvír
Harry Potter

Ukázka 3 Úkol ke kapitole sedmé

Úkol ke kapitole sedmé



Doplň do vět správná slova:

Harry, Ron a Hermiona už věděli, kdo je Nicolas Flamel. On vyrobil Kámen mudrců. Harry hrál zase hru famfrpál. Vyhrála kolej Nebelvír. ~~Harry Potter~~ chytil Zlatonku rychle. Harry viděl v lese profesora Snapea a profesora Quirella. Mluvili o Kameni mudrců.

Doplň tato slova:

famfrpál
Harry Potter
Kámen
Snapea
Nebelvír

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na tomto místě bychom rádi shrnuli informace pro všechny, kdo si chtějí upravenou knihu přečíst, nebo s ní jakkoli pracovat. Námí přepracovaná kniha je primárně určená pro čtenáře se sluchovým postižením, avšak mohou ji využít všichni, kdo pracují nebo mají dítě s jakýmkoliv znevýhodněním, které má za následek nižší jazykové kompetence k tomu, aby si dítě samo přečetlo originální dílo. Oproti původní verzi je literární předloha zaměřena pouze na hlavní dějovou linii. Kniha obsahuje celkem devět kapitol. V každé kapitole se objevuje množství vysvětlivek ke sloům, která by čtenářům mohla činit potíže v porozumění. Mimo vysvětlivky obsahuje kniha i spoustu ilustrací, které jsme zaměřili na nadpřirozené předměty a hlavní postavy pro lepší představu čtenáře, protože se příběh odehrává v kouzelném světě a čtenáři by s vizualizací tohoto světa mohli mít potíže. Grafickou úpravu jsme zvolili podle vlastní fantazie a ani použité druhy písma nemají konkrétní význam.

Ke každé kapitole jsme zpracovali pracovní list. Jde o úkoly, které mohou pedagogům sloužit jako zpětná vazba toho, zda žáci četli s porozuměním. Po vyplnění těchto pracovních listů lze text využít pro čtenáře s výrazně horšími jazykovými kompetencemi, protože text je shrnutím celé kapitoly v několika málo krátkých větách a obsahuje pouze nezbytné informace. Těmito čtenáři máme na mysli např. studenty střední školy praktické jednoleté či dvouleté.

Kvůli tomu, že v příběhu vystupují postavy a bytosti s cizími a náročnými jmény, rozhodli jsme se z nich vytvořit záložku do knihy. Na jedné straně záložky jsou všechna jména s výslovností a krátkou charakteristikou a na druhou stranu jsme uvedli název knihy s motivačním obrázkem hlavního hrdiny. Všechny tyto materiály jsou na ukázkou v přílohách.

ZÁVĚR

Cílem naší diplomové práce bylo upravit první díl knihy o čarodějnickém učni Harrym Potterovi od proslulé britské autorky J. K. Rowlingové. Po zpracování teoretické části, ve které jsme se věnovali sluchovému postižení a jeho dopadu na jazykové kompetence potřebné ke čtení a poté i možnosti rozvoje právě oné čtenářské gramotnosti u jedinců se sluchovým postižením úpravou literární předlohy, jsme se pustili do práce. Ačkoliv z úpravy dosti náročného a téměř všem známého díla jsme měli obavy, po nastudování příslušné literatury jsme začali s úpravou. I když upravit knihu do požadované podoby bylo náročné, stále nás motivoval zájem naší cílové skupiny o dané dílo. Ani nám tato práce s knihou nebyla cizí, neboť knihy jsou nám velmi blízké a proto nás to svým způsobem bavilo. Nešlo o činnost, kterou bychom dělali z povinnosti, nýbrž z radosti, ač tomu možná někteří neuvěří. O to větší radost jsme z knihy měli, když nám ji žáci se spokojeností po přečtení příběhu o Harrym Potterovi vrátili s tím, že textu porozuměli a není pro ně náročný. Je pochopitelné, že práce s textem nebyla konečná, ale šlo už jen o úpravy drobnějšího charakteru, jako jsou vysvětlivky či ilustrace.

Ověřování srozumitelnosti formou pracovních listů jsme ve třídě u paní doktorky Kamily Říkové realizovali s vlastní pomocí. Překvapil nás opravdový zájem žáků o danou knihu, na základě něhož jsme se ji také rozhodli upravit, ale také zájem o informace týkající se úpravy tohoto díla.

Když jsme se prvně dozvěděli, o jaké dílo je mezi žáky zájem, přišlo nám zvláštní, že tento příběh doposud nikdo neupravil, ačkoliv jde o jedno z nejznámějších děl v knižní i filmové podobě. O hlavním hrdinovi jménem Harry Potter slyšel snad každý člověk. Je to tak známé a přesto neměl každý tu možnost si to kvůli náročnosti přečíst, tím máme na mysli například naši cílovou skupinu. Zcela jistě tento příběh ve filmovém zpracování vidělo daleko více lidí než v knižní podobě, avšak určitě nám dáte za pravdu, že to, co nám předá kniha, z televize nikdy nepocítíme.

Svou prací bychom chtěli motivovat i jiné studenty, kteří rádi pracují s knihou a mají zájem o metodickou formu své závěrečné práce, neboť tento fantasy román je sérií osmi dílů a byla by velká škoda nepředat těmto čtenářům pokračování tak slavného příběhu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie a kol., 2016. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4165-3.

CIBÁKOVÁ, Dana, 2015. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Monografie. ISBN 978-80-244-4744-5.

Četba sluchově postižených: sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27-11.1999 v areálu FRPSP v Praze 5 - Stodůlkách. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, [2000?]

DAŇOVÁ, Martina, 2008. *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2389-1.

FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.

HORÁKOVÁ, Radka, 2011. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-225-3.

HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.

JANOTOVÁ, Naděžda a Karla SVOBODOVÁ, 1996. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-72-8.

KRAHULCOVÁ, Beáta, 2014. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-2-7.

KUBOVÁ, Libuše, Zuzana PAVELOVÁ a Ivana RÁDKOVÁ, 1999. *Znak do řeči*. Praha: Tech-Market. ISBN 8086114236.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 2002. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: Nakladatelství H a H. ISBN 8073190206.

LECHTA, Viktor, 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4

MONATOVÁ, Lili, 1995. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021010096

PITNEROVÁ, Pavla, 2014. *Role komunikace v procesu integrace žáka se sluchovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021075962.

POTMĚŠIL, Miloň, 2003. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0766-3

POUL, J, 1991. *Jak vést neslyšící dítě k četbě*. Praha: Gong. ISSN 0323-0732

ROWLING, J. K., 2002. *Harry Potter a Kámen mudrců*. Ilustroval Vladimír MEDEK. Praha: Albatros. ISBN 80-00-01104-2

RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ, 2014. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta, 2016. *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Monografie. ISBN 978-80-244-5061-2.

SOVÁK, Miloš, 1986. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice speciální pedagogiky.

SOURALOVÁ, Eva, 2002. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0433-8.

SOURALOVÁ, Eva, 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1008-7.

SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER, 2005. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1084-2.

SVĚTLÍK, Martin, 2000. *Postižení sluchu: současné možnosti sluchové protetiky*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-114-5.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

ŠORMOVÁ, Kateřina, 2016. *Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7308-595-7.

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti*. Praha: SPN, 1979.

Elektronické zdroje:

Fantasy narrative genre, 2019. *ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA* [online]. Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc. CorporateSite [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/art/fantasy-narrative-genre>

HRICOVÁ, Lenka, 2011. Motivace osob se sluchovým postižením ke čtení a k návštěvě veřejných knihoven – počátek rozvoje čtenářské gramotnosti u malých čtenářů se sluchovým postižením. *Duha* [online], roč. 25, č. 4 [cit. 2019-02-26]. Dostupný z WWW: <<http://duha.mzk.cz/clanky/motivace-osob-se-sluchovym-postizenim-ke-cteni-k-navsteve-verejnych-knihoven-pocatek-rozvoje>>. ISSN 1804-4255.

J. K. Rowling, 2016. *J. K. Rowling* [online]. [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <https://www.jkrowling.com/>

KOŽÍŠKOVÁ, Michaela, 2011. ROVNÝ PŘÍSTUP: Knihovna přátelská k handicapovaným. *Čtenář* [online], č. 9. Dostupný z WWW: <<https://svkkl.cz/ctenar/clanek/1869>>. ISSN 1805-4064.

SOURALOVÁ, E., 2007. Úprava textů pro čtení s porozuměním. *Ruce* [online]. Dostupné z: http://ruce.cz/clanky/_435.pdf

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4, 2019. Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4 [online]. Olomouc: Matosoft [cit. 2019-04-13]. Dostupné z: <https://www.sluch-ol.cz/>

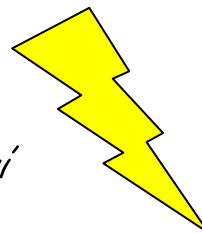
VACULÍKOVÁ, Hana, 2011. Děti se sluchovým postižením v knihovnách. *Duha* [online], roč. 25, č. 4 [cit. 2018-12-23]. Dostupný z WWW: <<http://duha.mzk.cz/clanky/deti-se-sluchovym-postizenim-v-knihovnach>>. ISSN 1804-4255.

Zákon č. 384/2008 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony., 2008. In: ročník 2008, číslo 384.

Dostupné také z: <http://www.cun.cz/dokumenty/zakon-o-komunikacnich-systemech-neslysicich-a-hluchoslepych-osob-zakon-c-384-2008-sb.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

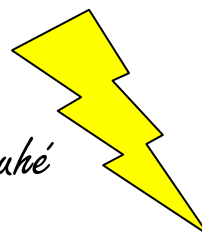
Příloha 1	Ukázka pracovního listu – Kapitola první
Příloha 2	Ukázka pracovního listu – Kapitola druhá
Příloha 3	Ukázka pracovního listu – Kapitola třetí
Příloha 4	Ukázka pracovního listu – Kapitola čtvrtá
Příloha 5	Ukázka pracovního listu – Kapitola pátá
Příloha 6	Ukázka pracovního listu – Kapitola šestá
Příloha 7	Ukázka pracovního listu – Kapitola sedmá
Příloha 8	Ukázka pracovního listu – Kapitola osmá
Příloha 9	Ukázka pracovního listu – Kapitola devátá

Úkol ke kapitole prvníDoplň do vět správná slova:

HarryPotter přijel do školy čarování v _____. Všichni učitelé a žáci byli v jedné místnosti a seděli u stolu. Profesorka McGonagallová postavila na židli moudrý _____. Klobouk začal zpívat a rozdělil žáky do čtyř kolejí. HarryPotter byl zařazen do koleje _____. Do této koleje byli zařazeni i jeho kamarádi Ron a Hermiona. Harry měl na čele _____. AlbusBrumbál byl _____ ve škole v Bradavicích.

Doplň tato slova:

Nebelvír
klobouk
jizva
ředitel
Bradavice

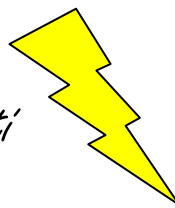
Úkol ke kapitole druhéDoplň do vět správná slova:

Harry Potter je slavný kouzelník a nosí kulaté _____. Profesorka McGonagallová učila žáky kouzlit. Žáci měli zápalku proměnit v jehlu. Dokázala to jen _____.

Poštu rozdávaly sovy. Harryho sova se jmenovala _____. Sova přinesla Harrymu _____ od Hagrida. Hagrid měl na stole noviny. Harry si v novinách přečetl, že někdo vykradl _____.

Doplň tato slova:

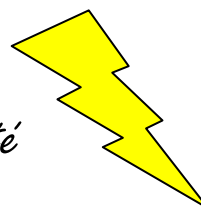
Hedvika
brýle
banka
Hermiona
dopis

Úkol ke kapitole třetíDoplň do vět správná slova:

Žáci se učili létat na _____. Harry měl velmi staré koště. Učitelka létání jim řekla, jak se na koštěti létá. Jeden žák z koštěte _____. Profesorka McGonagallová viděla _____ letět na koštěti. Profesorka řekla, že je Harry Potter dobrý hráč do hry _____. Harry, Ron a Hermiona viděli _____, který měl tři hlavy.

Doplň tato slova:

famfrpál
Harry Potter
pes
koště
spadnout dolů

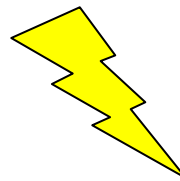
Úkol ke kapitole čtvrtéDoplň do vět správná slova:

Sovy přinesly Harrymu velký balík. Bylo v něm _____. Koště se jmenovalo Nimbus _____ tisíce. Harry se začal učit hrát _____. Harry musí chytit zlatou kouli, která se jmenuje _____.

Ve škole se objevil _____. Hermiona se schovávala na _____. Zachránil ji Harry a _____.

Doplň tato slova:

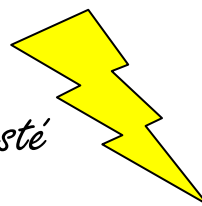
Dva
troll
Ron
záchod
koště
famfrpál
Zlatonka

Úkol ke kapitole pátéDoplň do vět správná slova:

Kolej Nebelvír a _____ hrála famfrpál. Harryho koště se třáslo a on se musel pevně _____. Zlatonku chytil _____. Zápas vyhrála kolej _____. Hagrid řekl, že tříhlavý pes se jmenuje _____.

Doplň tato slova:

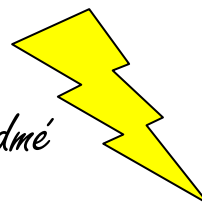
držet
Zmijozel
Chloupek
Nebelvír
HarryPotter

Úkol ke kapitole šestéDoplň do vět správná slova:

O _____ zůstali Harry Potter a Ron ve škole. Harry dostal k Vánocům neviditelný _____ . Harry si v noci oblékl plášť a šel do knihovny. Potom šel Harry do místnosti. V místnosti bylo _____ z Erisedu. Harry viděl v zrcadle celou svoji _____. Druhý den šli k zrcadlu i s _____ .

Doplň tato slova:

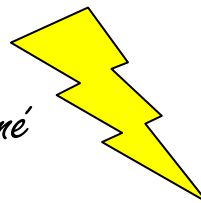
plášť
rodina
Vánoce
Ron
zrcadlo

Úkol ke kapitole sedméDoplň do vět správná slova:

Harry, Ron a Hermiona už věděli, kdo je Nicolas Flamel. On vyrobil _____ mudrců.
Harry hrál zase hru _____. Vyhrála kolej _____.
_____ chytil Zlatonkurychle. Harry viděl v lese profesora _____ a profesora Quirella. Mluvili o Kameni mudrců.

Doplň tato slova:

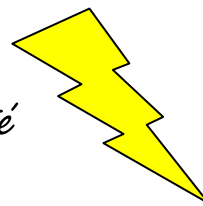
famfrpál
HarryPotter
Kámen
Snape
Nebelvír

Úkol ke kapitole osméDoplň do vět správná slova:

Harry, Ron a Hermiona věděli, že _____ hlídá Kámen mudrců. Večer šli k Chloupkovi. Musí hrát na flétnu a Chloupek usne. Seskočili dolů padacími _____. Běželi ke dveřím a ty byly _____. Našli správný klíč a šli dál. Museli hrát velké _____. Ze hry vypadl _____. Harry a Hermiona pokračovali dál.

Doplň tato slova:

dveře
otevřené
Ron
šachy
Chloupek

Úkol ke kapitole devátéDoplň do vět správná slova:

Harry byl v místnosti s profesorem _____. Bylo tam i _____ z Erisedu. Quirrell chtěl _____ mudrců. Harry se podíval do zrcadla. Viděl kámen ve své _____. Quirrell nosil na hlavě šátek. Pod šátkem měl zlého čaroděje _____. _____ řekl Harrymu, že už kámen není. Školní pohár vyhrála kolej _____.

Doplň tato slova:

Zrcadlo
Voldemort
Quirrell
Brumbál
Kámen
Nebelvír
kapsa